ANNA FORÉS MIRAVALLES
JORDI GRANÉ ORTEGA

La resiliencia en entornos socioeducativos



COLECCIÓN
SOCIOCULTURAL

LA RESILIENCIA EN ENTORNOS SOCIOEDUCATIVOS

Sentido, propuestas y experiencias

Anna Forés y Jordi Grané
(Edits.)

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

ÍNDICE

INTRODUCIÓN VOCABULARIOS DE ESPERANZA LA GENERACIÓN DE POSIBILIDADES

LOS VOCABULARIOS DE LA ESPERANZA

Prometeo y Epimeteo eran dos hermanos titanes (raza de gigantes anterior a los seres humanos) que recibieron el encargo de los dioses de hacer los seres vivos. Epimeteo (etimológicamente pensamiento posterior o atolondrado) empezó a repartir los dones entre los distintos seres vivos; mientras que Prometeo (pensamiento anterior o sensato) reflexionó primero sobre cómo debería ser el más excelso de los seres vivos: el ser humano.

Cuando Prometeo obtuvo esa visión del ser humano le pidió a su hermano los dones de los dioses para su recreación pero Epimeteo había sido pródigo y ya los había adjudicado todos. Entonces, Prometeo tuvo que remediar la situación y subir al cielo para robar el fuego a los dioses y proporcionarlo al ser humano.

Para castigarlos por el robo del fuego, Zeus les envió la primera mujer: Pandora. Prometeo no aceptó el regalo pero el alocado de su hermano Epimeteo sí. Pandora llevaba un baúl como presente. Con curiosidad, Pandora abrió la caja que contenía todas las bendiciones divinas. Todas se esparcieron y desaparecieron, tan solo la esperanza permaneció en el fondo del baúl. Desde entonces, a pesar de que los males nos acechan, la esperanza habita entre nosotros, los seres humanos, como única bendición divina.

Los testimonios de experiencias resilientes, personas o grupos que han padecido adversidades y que han sabido afrontarlas y rehacer su vida y volver a ser felices a pesar de sus desgracias, son lecciones existenciales que nos transmiten el mismo mensaje vital del mito griego anterior: la esperanza es posible. Todavía es una bendición presente en nuestro mundo.

Lewis Mumford, el filósofo e historiador estadounidense escribió: «podemos vivir tres semanas sin comida, tres días sin agua y sé que, incluso se puede vivir tres minutos sin aire, pero no podemos vivir sin esperanza».

Hoy en día, otros mitos posmodernos nos aportan mensajes parecidos a la esperanza pero con un revestimiento nuevo: las expectativas positivas. En una recreación actual del mito de Pandora, aquello que hubiera permanecido en el fondo del baúl serían las expectativas positivas de un futuro mejor.

Tal vez algunos de los más conocidos reclamos de la importancia en la vida humana de dichas expectativas se encuentran en dos libros con gran éxito de ventas a nivel internacional: *El secreto* y *La buena suerte*. Respecto al primero, hay que decir que la escritora australiana Rhonda Byrne ha obtenido un éxito espectacular con este libro. *El Secreto* reproduce la ley de la atracción. Dicha ley dice: todo lo que llega a tu vida (ya

sea bueno o malo), tú mismo lo estás atrayendo por el poder de la atracción. En otras palabras, lo semejante atrae lo semejante. Respecto al segundo, los escritores Alex Rovira y Fernando Trías de Bes también han cosechado un reconocimiento parecido con su libro. *La buena suerte* trata de una fábula que va desgranando las claves de la prosperidad. La moraleja de su historia es muy simple pero concluyente: la persona misma es la causa de su buena suerte.

Es cierto que existen conceptos en las Ciencias Sociales que recogen el mensaje central presente en ambos libros sobre la fuerza de las expectativas positivas. Así, según el Efecto Pigmalión, las expectativas de un grupo o una persona respecto a otra persona o suceso afectan su conducta hasta provocar la confirmación de dichas expectativas. También el concepto de Profecías Autocumplidas del sociólogo estadounidense Robert K. Merton remiten al mismo esquema: «una profecía que se autocumple es una suposición o predicción que, por el simple hecho de ser enunciada, convierte en realidad el suceso supuesto, esperado o profetizado y de esta manera se confirma su exactitud».

En último lugar, también podríamos incorporar el más conocido: el Efecto Placebo. Según dicho efecto, los síntomas de un paciente pueden mejorar con un tratamiento aparente porque la persona enferma espera o cree que funciona. Creer en algo, hace que ese algo sea realidad.

La idea recogida respecto a las expectativas parece la misma que la de los dos libros anteriores: invertimos la causalidad y aceptamos que el futuro también puede condicionar el presente y servir como vector de la acción humana para recrear ese futuro. La imagen de esa circularidad de las expectativas es el *ouroboros*. Se trata de un símbolo que muestra un animal serpentiforme engullendo su propia cola, conformando un cuerpo circular. El futuro conforma el presente que a la vez nos lleva al futuro. Ese es el círculo.

Pero hay que introducir un matiz. Hasta no hace mucho se ha investigado sobre el poder de las expectativas para generar círculos viciosos. Como aporta el acervo popular, «a perro flaco todo son pulgas», o «siembra vientos y recogerás tempestades». Es decir, se ha investigado lo concerniente a las expectativas negativas. También se ha avanzado hacia la conclusión de que estas expectativas negativas pueden ser generadas *ex profeso*.

Ahora bien, la nueva visión de las expectativas recogidas en los dos libros anteriormente citados presenta una diferencia: las expectativas también se pueden formular como enunciados positivos. Es decir, también se pueden generar de manera deliberada *círculos virtuosos expansivos*. Entonces sí que estamos refiriéndonos a la esperanza. Generar esperanza es generar dichos círculos virtuosos mediante las expectativas positivas. Ejemplo: tratadme como alguien excepcional y lo seré.

Las personas podemos escoger aquello que investigamos, aquello que estudiamos. Y no podemos obviar que aquello que focalizamos, crece. Si andamos por la vida buscando o estudiando problemas o deficiencias, los vamos a hallar y en demasía. Contrariamente, si vamos buscando fortalezas o potencialidades, aquello que funciona, también lo vamos a encontrar.

Las personas deberían ser producto de la mente afirmativa. Cuando una persona está llena de problemas o dificultades, no necesita tanto de arreglos o soluciones, como de

constante reafirmación. Tim Guénard, uno de los testimonios más impactantes del proceso resiliente, tal como se recoge en su libro *Más fuerte que el odio*, recrimina que «cuando se habla de hermosas casas o de coches viejos, siempre se cuenta bellamente su reconstrucción. Pero cuando se ve a un niño que se agrieta, a un adulto que se derrumba, la gente se plantea tantas preguntas que ya ni siquiera se atreve a hacer cosas muy simples: mirar con amabilidad, tocar o hacer compañía». Con estas actitudes se reproducen expectativas negativas que no permitirán a la persona que ha padecido una adversidad volver a la vida. La maldición ha sido lanzada; no hay esperanza para ella.

Boris Cyrulnik, uno de los padres de la resiliencia, afirma que la capacidad de dar y recibir afecto es la verdadera fuente de la resiliencia. Saber amar, cooperar y compartir; en definitiva, saber tejer vida mediante sólidas y significativas relaciones o construir lazos invisibles de calidez, es el principal factor que promueve la resiliencia.

La resiliencia es la habilidad de saber construirse, en cada ocasión, un entorno afectivamente seguro desde el que explorar el mundo

Cyrulnik nos alecciona sobre la necesidad de tejer campos bases emocionales alrededor de las personas que nos proporcionen palabras de esperanza, que nos permitan generar expectativas positivas de un futuro mejor. La resiliencia es una constatación de la importancia de la esperanza en la estrategia de volver a la vida después de padecer una adversidad.

Las palabras crean nuestro mundo. A través de conversaciones es como la realidad y la identidad son socialmente construidas. Buda decía que las palabras tienen el poder de destruir y de ayudar. Cuando las palabras son amables, pueden cambiar nuestro mundo. Si las palabras no son amables pueden hundir a cualquiera.

Uno de los quehaceres más importantes para promover la resiliencia es generar vocabularios tejidos en la esperanza, vocabularios tejidos con expectativas positivas que puedan impulsar a las personas hacia la vida recreando círculos virtuosos mediante estas expectativas positivas.

Los vocabularios de esperanza se enhebran cuando se fomentan las relaciones de cooperación entre las personas. También se fomentan cuando dichas personas ejercen un sentido de optimismo sobre la capacidad para influir en el futuro. Y en último lugar, también se generan estos vocabularios cuando las personas participan conjuntamente en el diálogo sobre los valores más profundos y las más altas aspiraciones. Los vocabularios tejidos de esperanza se pueden definir como construcciones lingüísticas que crean nuevas imágenes de posibilidades relacionales positivas, iluminan nuevos caminos para el discurso moral, y amplían la gama de recursos teóricos y prácticos disponibles para la construcción de relaciones sociales sanas.

Nuestra escuela debería ser una escuela resiliente donde proliferaran múltiples hilos que enhebraran vocabularios de esperanza

Una escuela debería ser una red tejida alrededor de múltiples círculos de expectativas

positivas en expansión. En definitiva, una escuela debería ser una escuela de esperanza, una bendición de los dioses. Y entonces, tal vez, la excelencia educativa no fuera una quimera.

LA PROACTIVIDAD Y LA GENERACIÓN DE POSIBILIDADES

En el libro *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, el gurú de la gestión Stephen Covey afirma que uno de esos siete hábitos es la proactividad. Según Covey, la proactividad hace referencia al hecho de que las personas somos responsables de nuestras vidas, más de lo que nos podamos llegar a imaginar. Nuestro comportamiento depende mucho más de nuestras decisiones y no tanto de nuestras condiciones. La proactividad se refiere a la virtud de tener la iniciativa de hacer las cosas pero también conlleva la responsabilidad de las consecuencias de la acción o no acción. Según dicho autor, tenemos la posibilidad de esperar que actúen otras personas sobre nosotros, y a fe que habrá gente que lo hará; o bien, convertirnos en protagonistas de nuestra vida y decidir a dónde queremos llegar. Las personas proactivas son aquellas protagonistas de su biografía que deciden adentrarse en continuos círculos de expectativas positivas en expansión, que incluso ellas mismas generan.

El director de cine Woody Allen afirmaba en una entrevista que le interesaba el futuro porque es el sitio donde va a pasar el resto de su vida. Las personas proactivas son hacedoras de futuro, creen que pueden construirlo y no se resignan a permanecer en manos del destino; más bien creen que el futuro está en sus manos. Así se hacen pregoneros de la frase del presidente estadounidense John Fitzgerald Kennedy quién decía que el futuro no es un regalo, sino una conquista.

Las personas resilientes se rebelan contra el destino y no se dejan determinar por la adversidad. Saben que, aunque su línea de salida a la vida está muy marcada, hasta donde se alcance, depende más de sus decisiones que de los condicionantes. Una persona resiliente apuesta de manera decidida por la proactividad.

En el Talmud, libro sagrado del judaísmo, aparece la siguiente sentencia: «tú no ves el mundo tal como es, sino tal como eres tú». Es decir, vemos las cosas tal como somos nosotros y poco podemos afirmar sobre cómo es la realidad. Vivimos, por tanto, en el mundo que configuramos mediante nuestras creencias, nuestros mitos y nuestras metáforas. Con estos elementos conformamos nuestra visión del mundo y, por tanto, guiamos nuestras acciones.

No todas las creencias, mitos y metáforas enhebran vocabularios de esperanza. Si queremos promover dichos discursos, si queremos promover la resiliencia, hemos de cambiar determinadas creencias, mitos y metáforas que son limitadoras, por aquellas otras que son beneficiosas y que promueven la resiliencia.

Tal vez una de las creencias más limitadoras, es TINA, un acrónimo de las siglas inglesas (*There is not alternative*) que significa no hay alternativa. El mensaje que abre las puertas a la esperanza y a la posibilidad de construir mundos distintos y mejores es: todo puede ser de otra manera. Es el posibilismo vital. La resiliencia la podemos definir

como la metáfora de las posibilidades. La persona resiliente apuesta por ser proactiva y también apuesta por vivir en ese posibilismo vital.

Los vocabularios de esperanza se tejen alrededor de personas que apuestan por construir su futuro. Son personas a las que les gusta la generación de posibilidades, que trabajan la imaginación que es el motor de la esperanza. Como dice el expresidente sudafricano Nelson Mandela: «todo parece imposible hasta que se hace».

Nuestra escuela debería ser una escuela resiliente donde imperara la proactividad, donde las personas hacedoras de posibilidades se sintieran en su hogar, como en casa

Y entonces, tal vez, la excelencia educativa no fuera una quimera.

LA ACCIÓN EDUCATIVA APRECIATIVA Y RESILIENTE

Nick Vujicic afirma que nació para ganar. Y su biografía parece darle la razón. Se graduó en contabilidad y planificación financiera. Tiene su propia empresa (*Life without limbs*). Es un orador motivacional de éxito mundial. Sus palabras han conmocionado medio mundo, en 30 países y delante de más de 12.000 personas. En 2009 participó en un cortometraje *El circo de las mariposas*, como actor protagonista. Sus dos lemas más conocidos son: «lo importante es levantarse«, y «de una vida sin extremidades a una vida sin límites». Vida sin extremidades porque Vujicic padeció una agenesia (malformación de origen embrionario) con una tri-amelia (le faltan los dos brazos a partir de los hombros) y una meromelia (solo tiene una extremidad inferior consistente en un pequeño pie con dos dedos que surgen de su muslo izquierdo). Su vida está llena de adversidades y dificultades. Pero su proceso resiliente no tiene fin. A pesar de padecer acoso en el colegio, fue de las primeras personas discapacitadas en acudir a una escuela ordinaria en Australia. En sus charlas, reproducidas miles de veces en internet, afirma que por muchas veces que una persona caiga, tantas como lo haga, no importa, porque esa persona siempre debe levantarse.

Hasta ahora hemos sido amaestrados con la idea deficitaria de que la excelencia se obtiene sólo erradicando las debilidades y dejando que las fortalezas se desarrollen por sí mismas. No es cierto. Precisamente, la excelencia se consigue mediante la focalización en las fortalezas y capacidades; así como también gestionando las debilidades (no erradicando).

Por el peso de esa tradición deficitaria, las personas acostumbramos casi siempre a preguntarnos qué es lo que no funciona, lo que no va bien. Como si el centro de la vida fuera lo que no funciona (la discapacidad de Vujicic, por ejemplo). Ante ello hay que responder de manera rotunda: el centro de la vida debe ser la vida misma. Lo importante es ser una persona proactiva y demostrar que se puede tener un hándicap y que se puede ser feliz. Podemos escapar a un destino fatal y convertirnos en un ser feliz a pesar de la desgracia. Levantarnos tantas veces como sea necesario.

Muchas intervenciones, muchas políticas socioeducativas, muchas realidades de

nuestras escuelas son deficitarias: implementan proyectos, diseñan una política o se gestionan sobre lo que no funciona. El objetivo prioritario consiste en identificar la vulnerabilidad. Y las soluciones se derivan a renglón seguido: mitigar los riesgos y mitigar los déficits. Ello explica el porqué en ciertas escuelas se pone solo el acento en la disciplina, en las reglas y políticas a obedecer, en la uniformidad o en la tarea individual.

El modelo deficitario no genera sostenibilidad, empoderamiento y autonomía. Si realmente queremos promover estos principios deberíamos cambiar las premisas de partida y comenzar a elaborar políticas e intervenciones, gestionar las escuelas mediante la implementación de proyectos sobre aquello que funciona: identificando fortalezas, logros alcanzados y oportunidades a desarrollar.

Felicidad y educación excelente están íntimamente conectadas. Para alcanzar una educación excelente se deben construir entornos educativos (escuelas, institutos, universidades, etc.) felices que sean apreciativos y que promuevan la convivencia. Estamos hablando de comunidades educativas apreciativas. Apreciar es simplemente valorar y reconocer lo mejor de las personas, las escuelas y las cosas. Se trata de afirmar las fortalezas, los éxitos y potencialidades, percibir lo que da vida. Apreciar implica el descubrimiento de aquello que da vida a un sistema escolar en los momentos en que éste es más efectivo, vital y constructivo en términos económicos, ecológicos y humanos.

La escuela apreciativa es aquella que posibilita a cada uno de sus miembros utilizar sus recursos, sus valores, sus fortalezas y habilidades para afrontar dificultades y/o desafíos e innovar; también les ayuda a desplazarse desde una mirada centrada en los problemas, hacia otra que atiende a la posibilidad, les alienta a alejarse del déficit y a trabajar desde una perspectiva de afirmación de la vida.

Un entorno socioeducativo apreciativo es aquel que se caracteriza por promover en cada una de las personas que lo componen la capacidad de reencuadrar la situación, apreciar las posibilidades positivas y ver en el presente los desencadenantes del futuro. Es la habilidad de saber reconocer un poderoso roble en una bellota. Recordamos un día una persona asistente a una conferencia que añadió, «¡yo ya veo el jamón!». Ser apreciativo es poder imaginar alguna cosa enraizada en los retos del mundo y ser capaz de hacer que nazca aquello que todavía no existe.

Reencuadrar es la capacidad de ver la perspectiva que una persona tiene del mundo como lo que es una simple perspectiva, considerando la posibilidad de que existan otras.

La capacidad de apreciar lo positivo es la habilidad para percibir, seleccionar y valorar lo positivo de cada realidad (acontecimiento, situación, obstáculo, problema, resultado, persona, etc.).

La capacidad de apreciar los desencadenantes del futuro es la habilidad de conectar los aspectos generativos del presente con los objetivos finales, es la capacidad de soñar, de ser imaginativos colectivamente.

Un entorno socioeducativo resiliente es aquel que posibilita a cada uno de los actores de ese entorno que desarrollen sus competencias académicas, sociales y vocacionales.

Construir entornos educativos resilientes significa afianzar la confianza, el optimismo y la esperanza como elementos constitutivos del tejido escolar. Se trata de enhebrar

relaciones mediante vocabularios de esperanza que se fundamentan en la frase: «tú me importas».

Nuestra escuela debería ser una escuela apreciativa y resiliente que promoviera y preservara la calidad de nuestros mundos y nuestras relaciones. Una escuela que hiciera de nuestros entornos socioeducativos un hogar más feliz. Y entonces, tal vez, la excelencia educativa no fuera una quimera.

NO SE PUEDE SOÑAR CON LO QUE NO CONOCES

Tim Guénard nos dice: «no se puede soñar con lo que no conoces». Para poder trabajar educativa y personalmente sobre resiliencia hace falta conocerla previamente.

Este libro nace con el propósito de «ayudar a soñar» de ser inspirador de nuestra práctica educativa en la escuela, en los ambientes no formales de la educación y hasta en la misma universidad.

El concepto de resiliencia va siendo conocido y reconocido por la comunidad educativa y social. Hace unos años cuando realizábamos talleres o conferencias de resiliencia resultaba común que para muchas personas el término fuera desconocido.

Poco a poco, la polinización del concepto: saber de qué hablamos cuando hablamos de resiliencia, va siendo habitual. Un barómetro del fenómeno son las demandas que hemos tenido de revistas especializadas y de divulgación y de los mismos medios de comunicación: televisión, prensa y radio. Que la resiliencia esté en boca de todos y todas es nuestro objetivo.

RESILIENCIA ES UN PUNTO DE PARTIDA NO DE LLEGADA

La resiliencia es un punto de partida no de llegada. Este libro parte de más de 12 años trabajando para, sobre y por la resiliencia. Se teje de reflexiones, investigaciones, de conferencias, encuentros, y proyectos que se engendraron a partir de la amistad nacida de una situación resiliente. Un primer congreso europeo de resiliencia realizado en octubre de 2010 es el punto de inflexión entre nuestro primer libro de resiliencia y este segundo.

El punto de partida de este libro es querer dar referentes claros para poder promover la resiliencia en entornos socioeducativos. Hemos querido recoger los elementos clave para fomentar la resiliencia y, por ello, hemos querido acompañarnos de los máximos expertos en las diferentes subtemáticas para favorecer los procesos de resiliencia. Tuvimos la gran suerte de que nos dieran sus aportaciones desde el inicio y hasta el final de la redacción del libro.

Sabemos que no será el camino de llegada a la resiliencia, sino tan sólo un punto de partida para que el lector, educador en el sentido más amplio del término, pueda encontrar las bases teóricas y prácticas que inspiren su acción educativa.

«RESILIARSE» SE CONJUGA EN PRESENTE

Y este presente es el que queremos recoger en el libro, por eso la entrada es el capítulo de Gloria Gil, quien hizo su tesis doctoral en resiliencia. Nos presenta los diferentes momentos del estudio sobre resiliencia y su apuesta por el modelo holístico para poder trabajarla. Este modelo holístico nos recuerda la importancia de la espiral de los factores y elementos de la resiliencia.

Nosotros hemos seleccionado tres como fundamentales:

- La creación del sentido.
- El humor.
- El perdón.

En el capítulo «La creación de sentido y la resiliencia», se hace un recorrido sobre la importancia de la creación del sentido y del vació existencial con la colaboración de la profesora Marta Burguet.

El humor, como aportación clave para el trabajo resiliente, es una reflexión argumentada por investigaciones académicas que certifican el gran valor del humor en los procesos educativos, laborales y resilientes. Este capitulo esta escrito por los máximos referentes en esta materia: Jesús Damián Fernández y Eduardo Jáuregui.

Olvido, perdón y recuerdo son una tríada fundamental para trabajar la resiliencia. Para perdonar hay que recordar. Las hermanas y profesoras Maganto nos dan muestra de las investigaciones y acciones que se pueden llevar a cabo para trabajar el perdón.

A PARTIR DE AHORA TODO LO QUE VENGA SERÁ MEJOR

Dice Isidro Esteve[1]: «a partir de ahora todo lo que venga será mejor». Y así es, en la segunda parte de nuestro libro presentamos tres experiencias de trabajo resiliente en diversos escenarios socioeducativos.

La resiliencia es y ha de implicar un cambio de «mirada», de mirada hacia el otro, de mirada a lo posible, de pasar de un modelo deficitario a un modelo de potencialidades. Los representantes de la asociación ADDIMA nos muestran propuestas «al filo de lo posible», o sea propuestas para poder cambiar la mirada hacia el otro y hacia nuestras potencialidades.

La resiliencia es un canto a la esperanza, supone pasar del realismo a la esperanza; ser conscientes de nuestros límites, de nuestra situación, saber que hay heridas que perdurarán toda la vida, y aprender a vivir con ellas como Alexandre Jollien[2] nos invita a hacer. Recordar que en el centro de la vida hay que poner la VIDA misma, tejiendo un manto de palabras que nos ayude a tejer esperanza. Y esto también lo hemos querido recoger en nuestro ámbito de trabajo que es la universidad. Nuestras compañeras María Dolores García Hernández y Ángela Torbay nos regalan un capítulo donde evidencian el trabajo de la resiliencia en la universidad, un tema poco reconocido.

RESILIENCIA ES UN TRABAJO EN EQUIPO

Según Jollien la resiliencia es un trabajo en equipo. Sabemos de la importancia de la red social para fomentar la resiliencia, sabemos de la importancia de los tutores de resiliencia y adultos significativos. No queríamos cerrar este libro sin dar pistas de cómo poder trabajar en el campo escolar la resiliencia a partir de las películas. Un lenguaje universal, de fácil aplicación y de propuestas sugerentes, el profesor Roberto Orbea nos facilita su trabajo en este terreno.

Desde el trabajo en equipo, invitamos a todos los que trabajen la resiliencia a seguir promoviéndola y compartiendo resultados, para poder seguir haciendo posible su significatividad en los espacios socioeducativos. Y poder seguir dando la palabra a los que han estado golpeados por y durante la vida.

Este libro es como un caramelo que puede parecer duro pero si el lector lo va haciendo suyo, puede endulzar su labor educativa y personal. El camino hacia la resiliencia es atreverse a dar el *primer paso*, dejar el lastre para poder iniciar el viaje. Al fin y al cabo como señala Martí i Pol[3]: «Todo es posible y todo está por hacer».

---

1 Piloto de motos, ganador de multiples premios y ejemplo de resiliencia después de su grave accidente, autor del libro: *La suerte de mi destino*.

2 Escritor, filósofo, persona resiliente que ha conseguido triunfar a pesar de las limitaciones físicas desde su nacimiento.

3 Poeta, escritor en lengua catalana y traductor.

1/ LA RESILIENCIA HOLÍSTICA Y SU APLICACIÓN AL ENTORNO ESCOLAR

EL ORIGEN TERMINOLÓGICO DE RESILIENCIA

Cuando se escucha por primera vez la palabra resiliencia en castellano no suele tener muy buena acogida. Por su similitud fonética con otras palabras de este idioma puede resultar difícil de pronunciar y de recordar. Tal vez por este motivo las primeras publicaciones escritas en el territorio español la evitaban, hablando de «superación de adversidades» sin nombrarla. Incluso ha sido traducida del inglés como «resistencia»; término más amigable, pero incapaz de trasmitir la fuerza de un concepto rico y complejo que se aplica en general al enfrentamiento efectivo de la adversidad que da lugar a ganancias y mejoras.

En el marco latinoamericano, más acostumbrado a importar anglicismos, esta palabra se incorporó mucho antes que en España, lo que explica el adelanto en cuanto a número de investigaciones y programas centrados en torno a la resiliencia tanto personal como comunitaria.

Sin embargo, el término inglés de procedencia: *resilience*, no tiene una raíz sajona, sino que procede del latín *resilio-resilire*. Los diccionarios etimológicos ofrecen el significado de «botar, rebotar o saltar de nuevo», sin hacer referencia al contexto en que se usaba originalmente.

Aunque la palabra latina no sobrevivió al proceso de incorporación y adaptación al castellano, sí podemos hallar en el diccionario de la Real Academia Española de 1726 otras palabras como «botar», «resaltar» y «resurgir» que hacen referencia a *resilire* como etimología. En el análisis de las definiciones proporcionadas podemos encontrar claves sobre el significado más profundo del concepto original de resiliencia.

Así, por ejemplo, en la mencionada edición de la RAE encontramos la siguiente entrada para la palabra *botar*: «Botar la pelota, u otra cosa arrojada: Es surtir o levantarse en alto habiendo dado en tierra, por ser más poderosa la resistencia y virtud del paciente, que la actividad y fuerza del agente. Lat. Resilire».

En la primera parte de la definición existe de manera implícita una sorpresa: algo que se levanta pese a haber «dado en tierra». En la segunda parte, observamos la explicación del suceso en forma de juego de fuerzas en la que el paciente (el suelo) vence al agente (la pelota o cosa arrojada). Curiosamente, esta manera de ver y comprender la resiliencia forma parte de la base conceptual de diversas formulaciones teóricas, vigentes en la actualidad, en las que la resiliencia está ligada a procesos de superación de la adversidad que son vistos como extraordinarios, y en los que además se suele observar la presencia de fuerzas positivas que contrarrestan los factores negativos.

Otras concepciones sobre la resiliencia tienen que ver con la explicación científica acerca de la propiedad que permite que ciertos objetos reboten: la elasticidad. Se da la circunstancia de que la época en que se formula la ley de la elasticidad, la segunda mitad del s. XVII, es muy cercana al momento en que se introduce la palabra *resilience* en el idioma inglés. Por este motivo, la *elasticidad* pasa rápidamente a formar parte del significado de resiliencia; obviando el anacronismo que se produce ya que el término latino *resilire* describía un fenómeno observable, no una propiedad específica de ciertos objetos.

No obstante, esta concepción de resiliencia ligada a la elasticidad también ha dado sus frutos en planteamientos que relacionan la resiliencia con la capacidad de ser flexible y volver a un estado anterior positivo después de una disrupción (Flach, 1988).

A partir de planteamientos más o menos cercanos a estos significados originales se fueron desarrollando distintas maneras de abordar la investigación sobre resiliencia que, atendiendo al marco geográfico en el que surgen, pueden agruparse en torno a la escuela anglosajona, la escuela europea y la escuela latinoamericana.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE RESILIENCIA

La escuela anglosajona

La *escuela anglosajona* se desarrolla principalmente en EEUU y Reino Unido donde es posible distinguir dos generaciones de investigación sobre resiliencia.

Las primeras investigaciones toman como foco la infancia en situaciones de riesgo. Uno de los estudios más conocidos que contribuyó ampliamente a la difusión del concepto de resiliencia es el realizado durante más de treinta años por Emmy Werner y Ruth Smith, con 698 niños y niñas expuestos a riesgos prenatales, perinatales y postnatales, nacidos en 1955 en la isla de Kauai (Werner y Smith, 1982).

Estas dos psicólogas encontraron entre la población estudiada, 201 niños y niñas que a la edad de dos años tenían un alto número de indicadores de riesgo biológicos y psicosociales, por tanto, cabía esperar que llegaran a manifestar trastornos del desarrollo y psicopatologías. A pesar de esto, 72 evolucionaron favorablemente sin intervención terapéutica y se hicieron jóvenes adultos competentes y bien integrados. A estos niños y niñas que, a priori, eran vulnerables, pero lograron superar las duras circunstancias de su infancia y vivir con plenitud, les llamaron «resilientes».

Las investigaciones de esta *primera generación* se centraron en identificar los factores de protección frente a los riesgos y señalaron características de la personalidad como la autoestima, la competencia, la empatía y el sentido del humor, junto con la presencia de apoyo por parte de algún adulto significativo. En su formulación teórica la resiliencia es vista como lo opuesto al riesgo, aunque investigadores como Beardslee (1989) y Garmezy (1991) la plantean también como la capacidad de recuperación ante un trauma.

En la *segunda generación del marco anglosajón*, el foco de estudio de la resiliencia se amplía a la adolescencia y la atención se centra en determinar de qué manera se consiguen los resultados resilientes, desarrollando una visión de la resiliencia como proceso. Sin embargo, existen claras divergencias entre investigadores que proponen que la resiliencia debe evaluarse siguiendo indicadores de adaptación o competencia social (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000) y otros, como Rutter o Grotberg, que defienden criterios más flexibles y adaptados a la diversidad de los procesos resilientes (Grotberg, 1999; Rutter, 1999). Esta generación muestra especial atención a la búsqueda de aplicaciones prácticas en el campo de la promoción de la resiliencia.

La escuela europea

En la *escuela europea* se asienta la idea de la resiliencia como proceso de superación de la adversidad y, de manera específica, de los traumas. Esta perspectiva cobra fuerza de mano de Boris Cyrulnik para quien «la noción de resiliencia trata de comprender de qué manera un golpe puede ser asimilado, puede provocar efectos variables e incluso un rebote» (Cyrulnik 2001:40).

A diferencia de la escuela anglosajona, la persona tiene un papel más activo, no tanto como poseedora de características específicas, sino como sujeto de su propia historia, que teje dentro de su contexto social y cultural. El marco narrativo personal tiene gran importancia ya que a través del relato del trauma se favorece la acción terapéutica que lleva a la resiliencia. Además, la resiliencia es concebida como una fuerza presente en todas las personas que necesitan de los demás para nutrirse y manifestarse.

La escuela latinoamericana

La *escuela latinoamericana* continúa desarrollando los aspectos más prácticos de la resiliencia a través de modelos y programas que se centran principalmente en la resiliencia comunitaria. Este enfoque busca, ante todo, determinar las condiciones sociales, las relaciones grupales así como las manifestaciones culturales y valores comunitarios que están en la base del proceso resiliente colectivo. La resiliencia latinoamericana según autores como Melillo (2004) traspasa el ámbito de lo psicológico a lo social a través del compromiso activo con la justicia y el bienestar de la propia sociedad en su conjunto.

En la actualidad tanto las líneas de desarrollo teórico, como las propuestas de trabajo en torno a la resiliencia, no pueden enmarcarse dentro de escuelas determinadas. Las fronteras geográficas han quedado sobrepasadas gracias al rico intercambio que se realiza, principalmente, a través de internet. Las nuevas ideas y las prácticas basadas en distintos modelos son divulgadas y conocidas en cualquier rincón del planeta. Esto ha facilitado la creación de redes de colaboración y de equipos de investigación trasnacionales y multidisciplinares. Los rígidos parámetros que enmarcaban las teorías

anteriores sobre resiliencia van cediendo y ahora se aplica a todos los grupos de edad y a las más diversas situaciones que conlleven la superación personal o grupal de adversidades.

Estas tendencias se concretan en propuestas innovadoras que buscan integrar distintas perspectivas teóricas y prácticas como la de Carol Kumpfer (1999). Así mismo, el modelo holístico de resiliencia aquí referido se integra en esta nueva corriente que ha sido denominada como tercera generación de investigación en resiliencia.

LA PERSPECTIVA HOLÍSTICA DE LA RESILIENCIA

La perspectiva holística de la resiliencia busca señalar y dar cabida a la diversidad y complejidad de los procesos de resiliencia. El carácter holístico de este modelo se concreta en dos aspectos fundamentales. Por un lado, en la afirmación de la universalidad de los procesos de resiliencia, presentes en todos y en todo (la palabra holismo proviene de la raíz *holos*, que en griego significa todo). Por otro, en el reconocimiento de que aún teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que intervienen en distintos planos y entornos para conformar los procesos de resiliencia, ésta es siempre mucho más que la suma de sus partes. Este modelo holístico coincide, por tanto, con la visión original del holismo propuesta por Smuts (1926) en la que el todo es mayor que la suma de sus partes en constante evolución creativa.

El modelo holístico de resiliencia integra y engloba elementos de varias propuestas teóricas y de trabajo anteriores. Esta perspectiva incorpora la visión de la resiliencia como procesos dinámicos y diacrónicos, que se desarrollan dentro de marcos ecológicos. Además, toma en consideración la diversidad de los procesos y la importancia del marco narrativo. A partir de esta base común, se avanza hacia una propuesta innovadora sobre resiliencia en cuanto al marco conceptual, la metodología y la puesta en práctica.

Este modelo holístico requiere de una terminología que permita integrar la complejidad y el dinamismo de los procesos resilientes. En las primeras investigaciones los elementos clave de la resiliencia se denominaban *factores de riesgo* y *factores de protección*, lo que podría resultar apropiado dado el modelo médico que se aplicaba a la investigación social y al hecho de que estas investigaciones se focalizaban en torno a la infancia en diversas situaciones de riesgo. Sin embargo, a medida que ampliamos el marco de estudio a otros grupos de edad y a situaciones de adversidad muy diversas, este modelo conceptual resulta inadecuado. En este sentido Grotberg (1999:5) propone el uso del término *factores de resiliencia* en vez de *factores de protección*.

El modelo holístico incorpora esta propuesta ya que aporta una mayor flexibilidad y claridad en el análisis de los procesos de resiliencia. No obstante, la concepción de la resiliencia en base al binomio *riesgo/resiliencia* resulta inadecuada desde esta perspectiva, ya que el uso del término *factores de riesgo* también parte del mismo símil médico que se desea abandonar. Además el factor de riesgo, por su propia definición, tiene una naturaleza proyectiva que obedece a la necesidad de adelantar lo que puede ir mal y, por lo tanto, se asocia a los modelos de prevención.

Teniendo en cuenta que actualmente la resiliencia se emplea como constructo base en modelos destinados a la promoción y mejora de personas, grupos y comunidades, como es el caso de este modelo holístico, el uso de *factores de riesgo* como oposición a los *factores de resiliencia* presenta una clara disonancia.

Otro aspecto por el que resulta inadecuado el uso del término *factores de riesgo*, tal y como señala Ungar (2004), se deriva de la arbitrariedad con la que se suele determinar que algo constituye un factor de riesgo, sin considerar el contexto, el marco cultural y la sensibilidad especial que la persona concreta tenga hacia este elemento.

Asimismo, los factores de riesgo son tomados, comúnmente, como valores negativos absolutos. Sin embargo, según Rutter (1987) existen un tipo de riesgos denominado *challenge factors* (factores de desafío) que, lejos de suponer una adversidad, representan un riesgo manejable por el individuo que puede movilizar estrategias y recursos personales y/o sociales para salir de ella. Esta observación contradice nuevamente la oposición de riesgo y resiliencia.

Ante esto, el modelo holístico de resiliencia propone un nuevo constructo: *la no resiliencia*, que estaría formada por todo lo que inhibe, ralentiza o detiene el flujo natural de la resiliencia. Mediante este término se supera el carácter proyectivo y la posible arbitrariedad de los factores de riesgo, ya que los factores de no resiliencia responden a unos criterios observables dentro de una narrativa personal y se determinan a partir de los efectos que han tenido, o tienen, en cuanto a ralentizar u obstaculizar el proceso de superación de la adversidad. Además, los factores de no resiliencia son sensibles a la persona y a los marcos socioculturales específicos.

Para entender mejor la relación entre factores de resiliencia y de no resiliencia se puede utilizar la metáfora de un río. Los factores de resiliencia constituirían el caudal del río en forma de diversos riachuelos que alimentan la corriente. De esta manera, cuantos más factores de resiliencia estuvieran presentes, más caudal tendría ese río. A su vez, los factores de no resiliencia serían los obstáculos que se interponen al curso del río. Frente a unos factores de no resiliencia importantes o numerosos, unos factores de resiliencia escasos o débiles no son capaces de conseguir que el proceso de resiliencia continúe su avance, como sucedería en un río de escaso caudal frente a obstáculos importantes que ralenticen o interrumpan su curso.

La no resiliencia constituye un constructo complementario al de resiliencia y por eso permite la misma versatilidad en sus aplicaciones. De esta manera, podemos hablar de factores de no resiliencia, actitudes de no resiliencia, comportamientos de no resiliencia, estrategias de no resiliencia y resultados no resilientes. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la no resiliencia y la resiliencia no son términos absolutos. Es más, en la no resiliencia está la semilla de la resiliencia porque al ir superando los distintos factores adversos se van adquiriendo habilidades y aprendizajes que nos sirven de base para nuevos impulsos resilientes.

Para comprender esta dinámica de los procesos resilientes se puede usar otro modelo: la espiral logarítmica (ver Figura 1.1). Esta espiral describe un movimiento que se va ampliando y que toma como medida para avanzar lo ya recorrido anteriormente. En este

sentido, es similar a lo que ocurre en los procesos de resiliencia que tienen más dificultades iniciales, pero que a medida que progresan se hacen más fluidos.

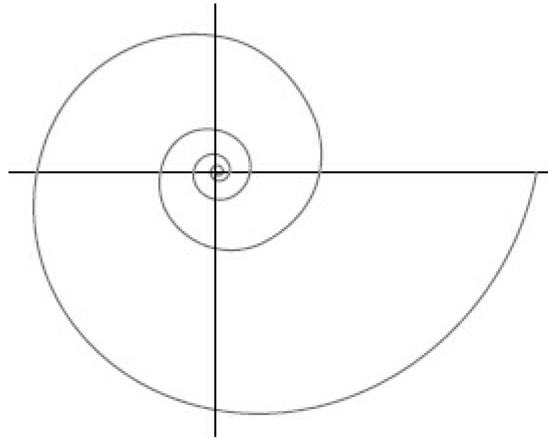


Figura 1.1. *Espiral logarítmica.*

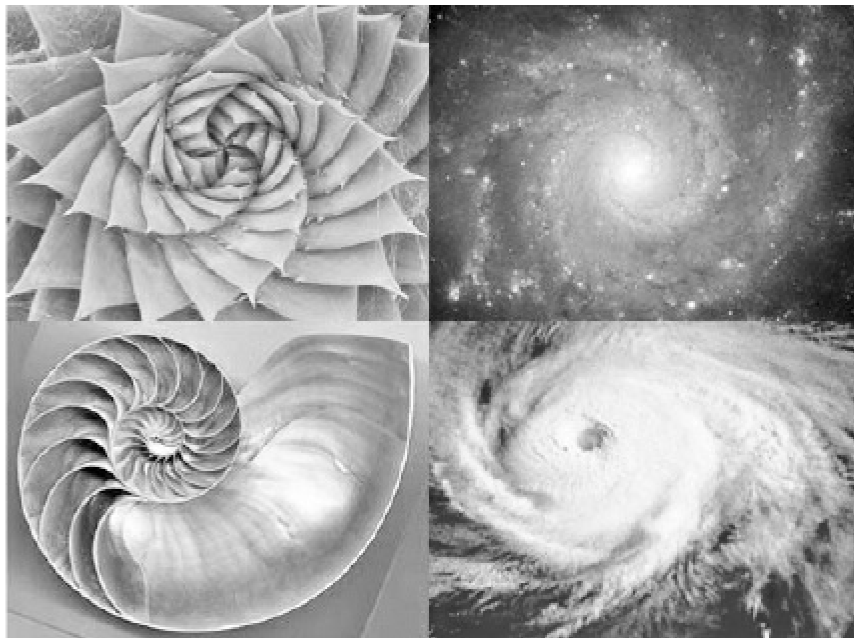


Figura 1.2. *Espirales logarítmicas en la naturaleza.*

Por otro lado, esta espiral logarítmica sirve para ilustrar la noción de modelo holístico ya que es una estructura que se da de manera natural en un gran número de ámbitos, desde animales o vegetales hasta galaxias lejanas y fenómenos atmosféricos, como muestra la Figura 1.2.

Además, la espiral logarítmica o espiral áurea ha sido fuente de inspiración a lo largo de la historia y ha dado lugar a aplicaciones en campos tan diversos como el arte, las matemáticas, la arquitectura, la filosofía e incluso la economía. En este sentido también existe un paralelismo con la resiliencia, cada vez más abierta a su estudio desde múltiples disciplinas relacionadas tanto con la experiencia humana como con el conocimiento científico. Precisamente, las aportaciones multidisciplinares y el intercambio

interdisciplinar en el estudio de la resiliencia están contribuyendo a la creación de nuevas perspectivas donde es entendida no sólo como una serie de procesos que llevan a la superación de adversidades, sino también como la energía que impulsa dichos procesos. Así, por ejemplo Richardson (2002:313) define la resiliencia como «fuerza que controla o empuja a la mejora personal».

En el modelo holístico de resiliencia se toma en cuenta esta perspectiva de la resiliencia como energía, destacando tres aspectos básicos que pueden ser observados en los procesos de resiliencia: la energía de relación, la energía de aprendizaje y la energía creativa.

- La *energía de relación* queda patente en múltiples niveles. Se ha podido comprobar que existen sinergias entre grupos de factores de resiliencia o de no resiliencia y que es posible establecer conexiones entre los diferentes contextos en los que se desarrollan estos procesos. Igualmente, las ganancias generadas en un entorno determinado pueden servir para promover el proceso en otro entorno diferente. Del mismo modo, a nivel grupal también se puede observar que los distintos procesos individuales se relacionan entre sí e influyen en el proceso comunitario. Por tanto, en los procesos de resiliencia todo se encuentra relacionado y todo tiende a relacionarse. La energía de relación forma parte consustancial de todos los procesos, siendo además la que los nutre y alimenta.
- La *energía de aprendizaje* también juega un papel primordial en los procesos de resiliencia. Como se expuso anteriormente, a través de la metáfora de la espiral logarítmica, los procesos de resiliencia avanzan apoyándose en el camino ya recorrido gracias a las dinámicas desarrolladas en la superación de adversidades y factores de no resiliencia. De esta forma, los procesos de resiliencia pueden ser vistos como sistemas que aprenden lo que resulta exitoso en la gestión de la no resiliencia, y lo aplican con eficacia ante nuevos retos del proceso.
- A su vez, la *energía creativa* se manifiesta en la variedad de estrategias y recursos así como de caminos resilientes que se pueden tomar en la superación de adversidades similares. Este fluir de energía creativa impide abarcar la complejidad de los procesos de resiliencia en su totalidad, pero al mismo tiempo constituye la fuente de la esperanza presente en la resiliencia: siempre puede haber nuevas formas de superar las barreras y obstáculos, y salir del proceso con nuevas fortalezas o mejoras.

Partiendo de la perspectiva de que los procesos de resiliencia son muy diversos y que en ellos intervienen factores que se desarrollan en múltiples planos y entornos, así como energías difícilmente cuantificables, el modelo holístico de resiliencia no está orientado a desarrollar fórmulas o recetas simplificadas aplicables a distintos contextos, sino a ofrecer herramientas que puedan sacar a la luz la riqueza y profundidad de los recorridos resilientes. Precisamente a través de esta complejidad es posible desvelar dinámicas y sinergias que pueden aplicarse en la promoción de los procesos de resiliencia específicos.

El mapa de resiliencia

Considerando la importancia de los aspectos narrativos en los procesos de resiliencia y la relevancia ya contrastada de las historias de vida como fuente de acceso a datos significativos y diversos, se ha desarrollado una herramienta que sirve para la clasificación y análisis de datos obtenidos de historias de resiliencia en base al modelo holístico: el *mapa de resiliencia*.

El mapa de resiliencia puede ser usado, en primer lugar, como instrumento para ordenar los factores de no resiliencia y los factores de resiliencia obtenidos del análisis de las historias. Según los aspectos a los que haga referencia los factores se distribuyen en distintos planos personales y entornos relacionales.

Así, por ejemplo, en el análisis de 96 historias en torno a los procesos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales (Gil, 2010) se encontraron referencias a cuatro planos personales: plano corporalsexual, plano afectivo-sexual, plano de la autoconstrucción narrativa y plano psicológico y emocional. A su vez, se mencionaron en las historias seis entornos relacionales: entorno relacional con lesbianas; gays y bisexuales; entorno familiar; entorno de amistades; entorno educativo; entorno sociocultural cercano y entorno sociocultural extenso. Los planos y entornos surgidos de cada investigación conforman la base de los mapas de resiliencia específicos (Figura 1.3) que se usan para la clasificación de los factores encontrados.

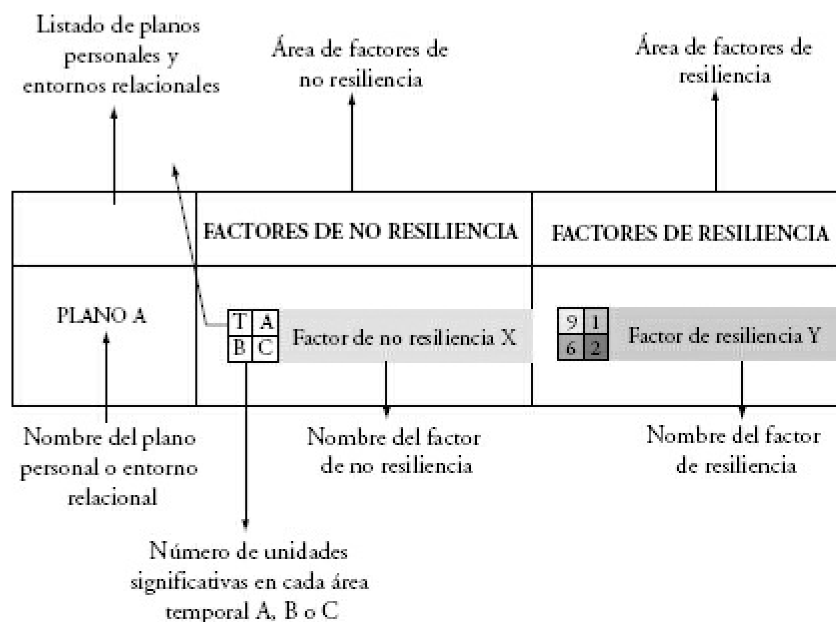


Figura 1.3. *Modelo base del mapa de resiliencia*

No obstante, el mapa de resiliencia es mucho más que un instrumento de clasificación ya que permite aplicar diversas perspectivas o dimensiones al análisis de los resultados. La base del mapa es la dimensión narrativa constituida por las distintas unidades significativas detectadas en las historias. Los pensamientos, actitudes, comportamientos y vivencias que generan bienestar, enfrentamiento positivo de la adversidad, crecimiento o

ganancias personales, en tanto que ayudan a la promoción de la resiliencia, se clasifican como «unidades de resiliencia». En cambio, los que generan malestar, no enfrentamiento de la adversidad, estancamiento o mermas personales, inhiben la resiliencia y son denominadas «unidades de no resiliencia».

La dimensión taxonómica está constituida por los diferentes niveles de ordenación de los datos encontrados. Así las similitudes en significado de las distintas unidades de resiliencia dan lugar a una denominación que las engloba bajo un factor común de resiliencia o de no resiliencia. Del mismo modo, los distintos factores dan lugar a metafactores que contienen factores de resiliencia o de no resiliencia que comparten similitudes dentro de planos o entornos específicos.

También el mapa cuenta con una dimensión temporal en la que se reflejan los distintos factores que van surgiendo en determinadas fases o momentos de los procesos. Según la duración de los mismos se pueden considerar un mayor o menor número de divisiones.

Otra posibilidad de análisis que ofrece el mapa es la dimensión reticular que permite observar que existen factores que tienen mayor presencia en cuanto a número de unidades significativas y, por tanto, actúan como nodos en la red que conforman la totalidad de factores detectados. En cambio, otros son menos frecuentes teniendo en cuenta el número de personas que los comparten, pero forman parte de la amplia red de posibilidades existentes permitiendo observar la riqueza y diversidad de los procesos de resiliencia.

Por último, el mapa de resiliencia contiene una dimensión holística, que comprende el conjunto de los resultados obtenidos en las dimensiones anteriores y los interpreta no como partes aisladas, sino como un todo, lo que ayuda a desvelar las sinergias y dinámicas que hacen posible los procesos de resiliencia.

La profundidad de análisis que permite esta herramienta posibilita el desarrollo de programas de promoción de resiliencia a medida de los grupos estudiados, que van más allá de la focalización en impulsar exclusivamente los factores mayoritarios o eliminar los factores de no resiliencia más comunes, y que busca reforzar y mantener la perspectiva holística, mucho más rica y compleja.

El modelo holístico posibilita conjugar y tener en cuenta distintos enfoques. De esta manera podemos observar el plano de los procesos individuales con sus características y elementos específicos; el de las relaciones entre los procesos y entre éstos y el entorno donde se llevan a cabo; y el del proceso global que es siempre mayor que la suma de sus partes.

En último término, este modelo permite entrever cómo estos todos forman todos aún mayores que conforman los procesos de resiliencia comunitarios, sociales, de la humanidad en su conjunto y del sistema ecológico-planetario del que formamos parte.

Estos elementos no suponen un orden jerárquico, no se otorga valor a unas partes por encima de otras, ya que todo está sinérgicamente conectado. El punto de vista lineal da paso al modelo de red y esto nos abre a un sinfín de potencialidades de incidir y promocionar los procesos de resiliencia desde distintas perspectivas y vías de actuación.

Resiliencia en escenarios socioeducativos

En concreto, este modelo puede tener importantes aplicaciones en escenarios socioeducativos porque tiene en cuenta la diversidad de las personas que lo conforman y la complejidad de las interacciones entre los distintos grupos que están presentes en cualquier comunidad educativa: alumnado, profesorado, personal no docente, familias y entorno socio-cultural.

En principio la escuela, al ser un contexto básico de socialización y estar centrada en torno al aprendizaje y al desarrollo de competencias y habilidades, tiene los elementos necesarios para ser un foco de resiliencia personal y comunitaria. Sin embargo, también está sometida a presiones e influencias que inciden negativamente en los procesos de resiliencia. A este respecto, en el análisis de los factores de no resiliencia realizado por docentes en un amplio número de talleres y sesiones formativas sobre la promoción de resiliencia en la escuela, se señalan determinados elementos que ralentizan o bloquean las energías resilientes de relación, aprendizaje y creatividad en el entorno escolar.

En cuanto a la energía de relación estos docentes destacan el papel inhibidor que juegan la agresividad y la violencia. Situaciones como el acoso escolar, el bullying homofóbico o las agresiones físicas tienen serias consecuencias para quien los recibe, pero también repercuten en el conjunto de las personas que conviven en un mismo entorno ya que los procesos de resiliencia están siempre interconectados.

En este sentido, todo lo que contribuye a aislar a los individuos o a los grupos que conforman la comunidad educativa constituye un claro factor de no resiliencia. Del mismo modo, una cultura escolar que favorezca las divisiones y la competitividad basada en la rivalidad, genera un entorno no resiliente.

En lo referente a las obstrucciones al aprendizaje, el profesorado detecta un amplio abanico de elementos entre los que destacan aspectos que van desde la desmotivación y el comportamiento disruptivo en el aula, hasta la falta de medios técnicos, incluyendo además las dificultades derivadas del propio sistema para la atención a la diversidad, como el elevado número de alumnos y alumnas por grupo.

Por último, la energía creativa parece estancarse en climas escolares muy estrictos, con poca tolerancia al error. Además, el profesorado refiere que el enfoque intensivo en el cumplimiento de la programación académica y en la obtención de resultados específicos suele ir en detrimento del desarrollo de actividades creativas y lúdicas.

Del mismo modo, los propios docentes, a través del análisis de las experiencias de éxito dentro de su contexto escolar específico, consiguen desvelar cuatro dinámicas que se pueden aplicar en la superación de la no resiliencia.

1. Así, por ejemplo, para prevenir las discriminaciones entre el alumnado, el bullying homofóbico y las agresiones que tienen como motivación las diferencias étnicas o culturales, se ha comprobado la eficacia de las intervenciones que ayudan a *deconstruir los mitos, estereotipos y prejuicios* que dan lugar a este tipo de comportamientos. Igualmente, para superar estas barreras y que pueda

fluir la energía resiliente de relación es necesario el compromiso de toda la comunidad educativa de cara al fortalecimiento de la cultura de la paz y la no violencia.

2. Otra de las dinámicas de éxito analizadas consistió en *eliminar factores de no resiliencia*. Un ejemplo claro lo tenemos en la búsqueda de soluciones creativas para lograr determinado equipamiento técnico. Así muchos profesores y profesoras relatan en estos cursos y talleres cómo les había sido posible conseguir ordenadores o materiales para actividades deportivas, entre otros, a través de estrategias determinadas para buscar la implicación de corporaciones locales, empresas o las propias familias.
3. En algunas ocasiones, sin embargo, no era posible eliminar completamente algunos factores de no resiliencia, pero se podían diseñar acciones o estrategias para *aminorar su influencia en el proceso resiliente*. Un ejemplo claro de esto lo aportó un profesor de un centro escolar que estaba ubicado en un núcleo del extrarradio urbano empobrecido, con problemas de desatención o abandono familiar. Nos habló de las dificultades de buena parte del alumnado para estar sosegados y atender en clase, especialmente en las primeras horas de la mañana, y de cómo al indagar sobre las causas más profundas que provocaban estos comportamientos, se detectó que la mayoría del los niños y niñas asistían al colegio sin haber desayunado o tras un desayuno poco nutritivo. Ante esto se tomó la medida de abrir el comedor escolar antes del horario lectivo para contribuir a paliar este problema, consiguiendo mejorar considerablemente el nivel de concentración y el comportamiento en el aula.
4. En cuanto a la posibilidad de actuar ante la no resiliencia también es importante ser conscientes de las propias limitaciones. Existen factores de no resiliencia personales o del entorno que no se pueden eliminar o aminorar, pero ante los cuales se puede usar una última estrategia: *incorporarlos al proceso resiliente*, ya que a medida que se recorre este camino se van adquiriendo fortalezas y mejoras que pueden contribuir a superar o a transformar ese factor de no resiliencia. Así, por ejemplo, determinadas dificultades motoras y sensoriales, o incluso circunstancias socio-afectivas desfavorables que inicialmente supusieron un obstáculo, habían logrado ser, según relataban sus profesores, una fuente de motivación y de espíritu de superación de algunos alumnos y alumnas.

Sin duda, la capacidad para detectar los factores de resiliencia y de no resiliencia y de promover dinámicas para contrarrestar estos últimos constituye la base para poder impulsar los procesos de resiliencia, pero además es importante desarrollar lo que podemos denominar *la mirada resiliente*, mediante la cual se consigue descubrir la potencialidad de determinadas situaciones para transformar problemas en oportunidades de crecimiento. Este fue el caso de un director de un centro de secundaria que encontró que una mañana los muros que rodeaban el instituto estaban llenos de grafitis. La primera acción que tomó fue pedir que se volvieran a pintar de blanco. Al poco, nuevos grafitis

adornaban el exterior del centro. A pesar de la frustración inicial, pudo reflexionar sobre el asunto y aplicar la mirada resiliente; al fin y al cabo, aunque no estuvieran dentro de los cánones estéticos de su gusto, aquellos dibujos eran fruto de una necesidad de expresión creativa y era posible reconocer la competencia técnica y el esfuerzo con los que habían sido llevados a cabo.

Con la promesa de no tomar ninguna represalia consiguió reunir al grupo de grafiteros, formado en su mayor parte por alumnado con problemas de absentismo y bajo rendimiento escolar, y les propuso un trato: les dejó a su disposición las paredes de la nueva cafetería, incluso aportando los materiales necesarios, a cambio de que no volvieran a utilizar los muros del centro.

La medida resultó tener más éxito del esperado ya que no sólo se consiguió que el perímetro exterior del centro permaneciera intacto, sino que el reconocimiento y la admiración hacia los artistas del grafiti por parte del resto de alumnado y profesorado sirvieron como refuerzo a su motivación y a su vinculación positiva con el centro, lo que además redundó en una mejora notable en sus calificaciones académicas.

Sin embargo, la promoción de la resiliencia no es una tarea a realizar únicamente por el profesorado. Los programas de resiliencia que tienen mayores garantías de éxito son aquellos en los que se implica toda la comunidad educativa. De esta manera, el modelo holístico de resiliencia, teniendo en cuenta la necesidad de adecuar los programas a la realidad de cada centro educativo, propone el siguiente desarrollo:

1. *Conocimiento sobre resiliencia*: formación específica sobre resiliencia, tanto al alumnado como al profesorado, así como al conjunto de la comunidad educativa.
2. *Indagación sobre factores de resiliencia y de no resiliencia* presentes en los diferentes grupos que conforman la comunidad educativa, en el propio marco escolar y en el entorno socio-cultural donde está el centro.
3. *Análisis de los resultados* mediante el mapa de resiliencia.
4. *Diseño específico por parte de la comunidad educativa* del programa de promoción de resiliencia.
5. *Implementación del programa* con la participación e implicación de la propia comunidad educativa.
6. *Evaluación e incorporación de aprendizajes* para la mejora del programa.

Este tipo de programas de resiliencia llevados al marco escolar y a otros ámbitos educativos implican un cambio de mirada de los déficits a las fortalezas y potencialidades, y contribuyen a fomentar la capacidad de las personas, grupos y comunidades para superar las adversidades. Es más, el desarrollo de modelos holísticos capaces de integrar la diversidad y entender la creciente complejidad del marco educativo puede contribuir a superar los retos actuales a los que se enfrenta la escuela, así como a generar una cultura de promoción de resiliencia que sirva de referente para las vidas de quienes están recibiendo la formación, de estímulo y motivación para el desarrollo

resiliente de quienes ejercen las labores docentes, y de motor de crecimiento y bienestar del conjunto de la comunidad educativa.

En la era en que vivimos de la globalización, las redes virtuales y la información instantánea es necesario el desarrollo de sistemas de pensamiento y modelos que sean capaces de tener en cuenta las partes y singularidades, pero que sepan al mismo tiempo elevar la comprensión para percibir las interrelaciones y el todo complejo e indudablemente mayor que la suma de sus distintos elementos.

La posibilidad de aplicar la perspectiva holística para una comprensión más amplia de los procesos de resiliencia permite nuevas posibilidades de tomar conciencia de la importancia de trabajar conjuntamente para superar los desafíos actuales, dentro y fuera del marco escolar, y crear una sociedad más justa que promueva la solidaridad, el respeto a la diversidad y el cuidado del entorno ecológico que compartimos.

2/ LA CREACIÓN DE SENTIDO Y LA RESILIENCIA

Quién tiene un porqué para vivir,
puede soportar casi cualquier cómo.
NIETZSCHE

La capacidad humana de interpelarnos y cuestionarnos cuanto ocurre a nuestro alrededor es motor de la existencia misma. Parece que la pregunta es la que otorga sentido a cuánto hacemos y vivimos. La pregunta, sea del tipo que sea, está en el sustrato de toda investigación y estudio, de todo afán por saber algo, de todo cambio o acción. Se dice que una experiencia sin preguntas es una experiencia sin sentido, y la raíz de la filosofía está en el ser que se pregunta por la pregunta misma.

Esta capacidad de preguntarnos nos lleva pues a un conocimiento más profundo de uno mismo o metacognición personal y a su vez, conocer al otro y reconocerse en el otro. Podemos hablar de la «pedagogía de la pregunta», la que nos ayuda a hacer ese camino por el saber, hacia el descubrimiento, hasta saber integrar aquello que nos reta a ser conocido. Pero también la que nos ayuda a dar sentido a lo vivido y a la vida misma.

De entre las preguntas que mueven ese afán de conocimiento, la pregunta sobre el por qué de las cosas es de carácter teleológico, en tanto que trata de orientar la finalidad de cuanto ocurre; mientras que la pregunta sobre el sentido de las cosas, y de la vida misma, es una pregunta axiológica enmarcada en el terreno de los valores. Las dos son importantes cuando hablamos de resiliencia, ahora lo vamos a ver.

Este *porqué*, más propio del pensamiento occidental, se ve complementado desde el mundo oriental con una nueva formulación del *para qué*. Este matiz es totalmente significativo, ya que no nos preguntaríamos *por qué* me ha tenido que pasar esta situación o esta otra sino *para qué*, qué tengo que aprender de esta situación por la cual transcurre mi vida ahora. Podemos hablar de grandes adversidades, situaciones críticas como por ejemplo: quedarse sin trabajo, sin vivienda, etc.; pero también podemos hablar de adversidades más pequeñas, las de muy temprana edad como por ejemplo unos compañeros que no tienen en cuenta al otro: no le dejan jugar, no le invitan a la fiesta, lo excluyen, etc.. A veces se viven estás situaciones con la búsqueda del por qué me ha tenido que pasar a mí. Y en esa búsqueda quedamos atrapados porque la respuesta, si la hay, no es generalmente ni definitiva ni inmediata.

EL SENTIDO DE LAS COSAS. GENEALOGÍA DE LA PREGUNTA AXIOLÓGICA POR EL SENTIDO

Centrándonos pues en estas preguntas de tipo axiológico, desde los orígenes de la

humanidad, unos y otros han venido preguntándose por el sentido de las cosas, y de modo más metafísico por el sentido de la existencia misma. Si la pregunta por el sentido ya emerge tan sólo de contemplar una obra de arte, un paisaje o el sentido de una profesión, ¿cómo no trasciende tal pregunta a la misma existencia? Mientras que a la pregunta del *porqué* respondemos en clave finalista, a la pregunta sobre el sentido de la existencia damos respuesta desde modelos pedagógicos anclados en los valores.

De todos modos, previa a la pregunta por el sentido, o en todo caso en el origen de la misma, podemos perfilar motivos de tal cuestionamiento que emergen de modo no exhaustivo ni excluyente entre si.

Constatación de estar existiendo

Para preguntarse por el sentido de algo, la propia profesión por ejemplo, hay que tener conciencia de tal ejercicio profesional, del acto de ejercer dicha función y de las responsabilidades que comporta. Así pues, para preguntarnos por el sentido de la existencia, previamente habrá que constatar que uno mismo está existiendo (Rubio, 2004:9) y darse cuenta de ello de modo explícito.

Si la existencia es algo que nos viene dado sin posibilidad de participar en tal decisión —son otros quienes nos hacen existir y no tenemos ni voz ni voto en tal proceso—, para llegar a cuestionarse por el sentido de la misma hay que hacerse consciente de estar viviendo esa existencia, evidenciarla tal como evidenciamos que se hace de día cuando tomamos conciencia de ello, aún cuando cada día de nuestra vida hemos vivido esa experiencia.

Tomar conciencia de la propia existencia supone tener la capacidad de percibirla, ya sea vía pensamiento —«pienso luego existo» de Descartes—, ya sea vía sensitiva —«siento luego existo» de Pascal— o bien desde la mera constatación previa a cualquier modo de percepción que ya pasa por una corporeidad concreta.

> Para constatar que estamos existiendo podríamos hacer muchos ejercicios o reflexiones, proponemos aquí dos.
>
> Uno sería hacer una entrevista a nuestros progenitores: ¿cómo se conocieron? ¿Qué hechos previos a conocerse ocurrieron? A raíz de conocer nuestra protohistoria (aquello que ocurrió previo a nuestro engendramiento) podemos constatar que si alguno de esos hechos no hubiera ocurrido, nosotros no existiríamos. De ello nuestra existencia como sentido de unicidad y de fragilidad: podríamos perfectamente no haber llegado a ser nunca.
>
> Otra actividad podría ser averiguar nuestro árbol genealógico, tratando de llegar a tres generaciones anteriores. De ahí también podremos constatar que hay muchos encuentros previos a nuestro existir que perfectamente podrían no haberse dado. Un modo más de percatarse de la precariedad y fragilidad de nuestro origen.

Capacidad de sorpresa

Constatar la existencia también implica darse cuenta de la debilidad, precariedad o contingencia de la misma, tanto por el origen como por el final.

Sabemos por la biología y la medicina que de cada óvulo y cada espermatozoide concretos se engendra una persona distinta, única e irrepetible. Así se imprime el carácter efímero de la existencia también por el mismo origen: ninguno de los contemporáneos hubiéramos existido de haber sido engendrados en otro momento o por otros progenitores. De ahí emerge necesariamente la sorpresa de saberse existente habiendo tantísimas posibilidades de no haber sido ser existente nunca.

> Para reflexionar sobre esta capacidad de sorpresa, imagínate por un momento que tus padres nunca se hubieran conocido, e imagínate cómo serías tú si hubieras nacido en otro lugar del mundo, o en otro momento histórico, o si tuvieras otros hermanos, o si tuvieras otros padres. ¿Cómo serías tú? Si te das cuenta, no serías distinto, sino que simplemente no serías.

Aceptación de la existencia

De todo ello se deriva una consecuencia: si el existir concreto de cada uno no hubiera podido producirse de haber ocurrido otras circunstancias, al aceptar la propia existencia se están aceptando a su vez todas esas circunstancias que han sido concausa del propio existir, tanto si fueron éticamente desfavorables como favorables, pues tuvieron ya un primer grado positivo que es la existencia de cada uno de los seres vivos. Es un decir SI a la vida. Cuando se dice SI a la vida, la vida te regala vida; muchos son los testimonios que certifican este principio básico de energía vital. Un *sí* quiero seguir viv@, quiero seguir luchando a pesar de las circunstancias, o deseo seguir vivo para… (y en ese «para» se esconde el sentido).

> Muchos son los testimonios de vida que han dado un sí a la vida, por ejemplo Dani Vidal perdió el brazo izquierdo y parte del derecho cuando era pequeño a causa de una descarga eléctrica. Él era consciente de su situación pero tenía un sueño: cruzar los 18 kilómetros del estrecho de Gibraltar nadando. Dani afirma que sólo tenía dos posibilidades, quejarse y amagarse de por vida, o luchar para hacer lo que quería; ésta fue su elección. Como él dice «la gente tiene que darse cuenta de que la meta está allá donde uno la quiere colocar». Proyectó su futuro y cruzó el estrecho en seis horas y veinte minutos. Vidal es campeón paralímpico de natación.

RESPUESTAS AL SENTIDO DE LA EXISTENCIA

Diversas filosofías se han tejido tratando de responder al sinsentido humano, buscando resortes sólidos en los que centrar el punto de partida del existir, para crear sentido y construirlo. Mahatma Gandhi decía que para llevar a cabo un cambio, lo hemos de encarnar. ¡Y él sabía mucho de ello! Así es como la energía que tenemos se transforma y nos dirige hacia aquello que hemos deseado.

La psicología freudiana trató de responder desde la perspectiva sexual que parecía ser el tema central de la existencia en su momento sociocultural e histórico. Hoy en día, el gran desaliento del vivir viene más centrado en el denominado «deseo de sentido» en palabras de Viktor Frankl.

1. *Descubrir el sentido*. Si respondemos a la pregunta por el sentido desde la creencia en el destino predeterminado de toda existencia, entendemos que el sentido no lo construimos de forma transitiva sino que viene de modo extrínseco y por ello no podríamos partir de la expresión *construcción de sentido* sino de la expresión *descubrimiento del sentido* porque entendemos que ya está trazado.

Este descubrimiento de algo extrínseco no es susceptible de interpretaciones o de *inputs* variables del exterior, sino que se reconoce de modo intransferible para cada proyecto humano.

> Viktor Frankl también fue consciente de su situación cuando estaba interno en el campo de concentración. Frankl explica que una vez que estaba transportando material desfalleció y un guardia nazi se le aproximó. Tuvo el presentimiento de que su hora había llegado pero sacó fuerzas de flaqueza y se levantó. El resorte que le aguijoneó a seguir fue su imagen futura de conferenciante explicando al mundo las barbaridades de los campos de exterminio. Encontró un porqué y eso lo mantuvo vivo.

2. *Crear sentido*. Partiendo de la expresión *deseo de sentido*, desde esa ética desiderativa, comprendemos que la persona anhela que su existencia adquiera sentido, se sabe protagonista en la creación de su propio sentido y como tal responsable del mismo. La construcción de sentido, como todo proceso tiene una durabilidad en el tiempo, mayor o menor, pero en todo caso sin plazo de vencimiento.

> Irena Sendler salvó a más de 2.500 niños cuando Alemania invadió Varsovia en 1939. Irena era enfermera en el Departamento de Bienestar Social de esta ciudad. Irena vivía los tiempos de la guerra pensando en los tiempos de la paz. Por eso no le bastaba solamente mantener a esos niños con vida. Quería que un día pudieran recuperar sus verdaderos nombres, sus historias personales, sus familias. Entonces pensó cómo poder volver a reagrupar a las familias diseminadas por la guerra.
>
> Anotaba los datos en pequeños trozos de papel y los guardaba dentro de botes de conserva que luego enterraba bajo un manzano en el jardín de su vecino.

> Allí estaba el pasado, sin que nadie lo sospechara, de alrededor de 2.500 niños. Al finalizar la guerra, ella misma desenterró los botes y utilizó las notas para tratar de localizar a todas aquellas familias y reunir a los niños con sus parientes.

3. ***Tener sentido***. Bien descubierto, bien creado, la categoría de tener conlleva haberlo incorporado a la propia existencia, otorgarle significatividad e implementarlo en los patrones existenciales humanos.

Así mismo, la obtención de sentido ha podido adquirirse de modo extrínseco o intrínseco, como proceso o como acto puntual, y desde la responsabilidad y protagonismo, o bien desde la imposición o proposición externa asumida.

> «Como se plantan las semillas de comida, se plantan las semillas de bondad. Traten de hacer un círculo de bondades, y éstas les rodearán y les harán crecer más y más» (Irena Sendler).

4. ***Dar sentido***. La definición de sujeto ontológico de la que parte Octavi Fullat (2002:23-24) para definir al sujeto de Descartes es «consciente, libre y dador de sentido». Entendido así, haciendo un paralelismo con la definición antropológica del sujeto por parte de Alfredo Rubio —«libre, inteligente y capaz de amar»— y a la luz de lo que expondremos en las visiones de sentido de los autores que proponemos, podríamos concluir que esa capacidad de amar, de vincularse afectivamente, es la que otorga sentido.

Amor, como define Maturana (en Assman, 2002), de querer al otro como legítimo otro. En términos resilientes, podríamos caer en la tentación de pensar que el adulto significativo es quien da sentido, cuando la resiliencia apuesta por que el sentido lo construya cada quién de modo personal e intransferible.

> Marguerite Barankitse, burundiana que dedica su vida a cuidar niños víctimas de la guerra, nos dice: «cuando enterré a aquellas 72 personas no me quedé amargada. Amo la vida. Me levanto por la mañana y canto porque pienso que estos pocos días que tengo que vivir los tengo que vivir de pie. Estar alegre es un regalo para los otros. Tengo la vocación de hacer feliz a los otros y esto me mantiene. ¿Por qué sigo viva? Porque cuando una persona ama la vida, la vida también la ama a ella».
>
> Para Maggy, las personas que no aman son unas fracasadas.

1. ***Descubrir el sentido***	El destino ya está trazado, sólo hay que descubrirlo; se alejaría de un planteamiento resiliente.
2. ***Crear sentido***	Deseo de sentido, implicarse en su proyecto de ser.
3. ***Tener sentido***	Otorgar significatividad a la vida, por uno mismo o por las aportaciones de otros.

4. *Dar sentido*	Capacidad de amar, facilitando y legitimando el ser del otro.

Fig. 2.1. *Respuestas al sentido de la existencia.*

En clave de creación de sentido presentamos dos propuestas prácticas.

> Una podía ser hacerse una entrevista: ¿cuál sería nuestro titular? Si tuviéramos que resumir nuestra vida en un titular: ¿Qué titulo le pondríamos a nuestra vida? Con este simple y complejo ejercicio estamos intentando fijar la mirada en lo más significativo de nuestra vida y de ahí ver los puntos que sostienen nuestra vida. ¿Cómo seguiría la entrevista? ¿Qué preguntas nos gustaría que nos hicieran?
>
> La segunda propuesta sería, imaginarse el día de nuestro funeral. La muerte es un tabú, pero forma parte de la vida, así que vamos a mirarla de frente: ¿qué nos gustaría que dijeran de nosotros el día de la despedida? ¿Cómo querríamos que nos recordaran? ¿Nuestra vida va en esa dirección?

EL SENTIDO DESDE LA LOGOTERAPIA DE VIKTOR FRANKL

Desde la tercera escuela de psicoterapia vienesa, la apuesta de Frankl se centra en el sentido de la vida a partir del análisis existencial. Su biografía marca la propuesta y dedicación profesional de Frankl. Superviviente de cuatro campos de concentración, como hemos anotado anteriormente, dedica todos sus esfuerzos a afirmar un sentido de la existencia que trasciende cualquier situación humana por límite que ésta sea.

Construir la existencia sobre un vacío de sentido desemboca a menudo en respuestas trágicas (si consideramos la opción del suicidio como algo que no corresponde a las respuestas lícitas ante ese deseo de sentido expuesto por Frankl).

Él mismo menciona al respecto: «el profesor Plügge, internista de Heidelberg, ha comprobado que en los casos de intento de suicidio que él ha estudiado, el motivo no era una enfermedad o una situación económica crítica, ni tampoco un conflicto profesional o de otro tipo, sino, sorprendentemente, otro distinto: un aburrimiento desmesurado, es decir, el hecho de no ver realizado el deseo de encontrar un contenido auténtico a la vida» (Frankl, 1986:41). El mismo autor hace hincapié en el descenso de suicidios en momentos de crisis económica o política.

La propuesta de la tercera escuela vienesa de psicología apunta a la misión como pilar en el que sostener la respuesta por el sentido. Si la existencia es el continente, desde la psicoterapia frankliana el contenido lo otorga el saber a dónde se va, el sentido mismo que dota de significatividad al continente del existir.

La logoterapia basa su relación en el encuentro existencial entre terapeuta y paciente, situándolos en un mismo plano horizontal y otorgando a la relación las características del enfoque centrado en la persona de Rogers: empatía, autenticidad y aceptación

incondicional. La aceptación será eje transversal en esta creación de sentido desde diversas propuestas terapéuticas resilientes.

EL SENTIDO EN EL ESTADO DE BIENESTAR

Nuestro estado de bienestar que hace crisis basa los indicadores de bien-estar humanos en la satisfacción de las necesidades básicas planteadas por Maslow (1943) en su ya famosa pirámide de necesidades. Sin entrar en el detalle sobre las mismas, por ser bastante conocidas, sí especificaremos la aportación del economista Max-Neef (1993) para completar tal pirámide de necesidades.

En primer lugar, Max-Neef establece diferencias entre necesidades y satisfactores. Comúnmente se cree que las necesidades humanas son infinitas y cambiantes a lo largo del tiempo, de las culturas y de los espacios. Pero Neef defiende que las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables, y son a su vez invariables en las distintas culturas, mientras que las formas que tenemos para cubrir estas necesidades son las que cambian, y las denomina satisfactores.

Max-Neef establece unas necesidades de carácter óntico, existencial, y otras de carácter axiológico. La sociedad del bienestar podríamos afirmar que ha tratado mayoritariamente de satisfacer las necesidades de la pirámide de Maslow, incluyendo las necesidades artísticas y de autorrealización. Mientras que una escala como la de Max-Neef la inscribimos en una sociedad que podemos denominar del *bien-ser*, una sociedad que no sólo basa sus prioridades en estar bien (algo transitorio, esporádico, con fecha de caducidad) sino en *ser bien* (algo permanente, estable, no caduco), en tener el ser bien solidificado.

Porque si la prioridad la centramos en el estar, pero el ser no se sustenta sólidamente (ahora estamos, ahora no estamos), se trata de algo caduco. El ser hace referencia a la seidad de la persona, desde su origen, su limitación, su finitud, etc.

Javier Elzo (2011), en sus estudios, destaca que el valor más considerado en la sociedad española es el bienestar, y dice que se mide en aquello por lo que estamos dispuestos a invertir tiempo y dinero. Proponemos, pues, pasar de esta *sociedad del bien-estar —efímera— a una sociedad que pueda construirse sobre el bien-ser*.

EL SENTIDO DESDE EL REALISMO EXISTENCIAL DE ALFREDO RUBIO

Si todos empezamos a ser cuando empieza nuestra existencia, y captamos ese inicio al ir creciendo, jugando, buscando la propia identidad…, hay un momento en la construcción de la misma en el que el adolescente mira su vida por primera vez de modo transitivo, en primera persona, sintiéndose agente y motor de la misma. A partir de entonces toma conciencia de su estar existiendo, un estar existiendo en el que lleva ya unos años. Antes lo sabía, ahora es consciente de ello, se le hace evidente. Y no será porque no tenga la existencia previa a esa conciencia de ella, sino que necesita captarla.

Entonces es cuando se plantean los interrogantes sobre el existir y su sentido.

Vemos cómo algunos pensadores han respondido a lo largo de la historia a estos planteamientos. El Dr. Alfredo Rubio constata que la existencia precede al hecho de sentirla y de pensarla, y pone de relieve una nueva corriente de pensamiento que se inicia en los existencialistas pero que culmina en otra dirección.

Fullat (2002:30) lo expresa recordando al mismo Sartre: «No se cuenta con una lógica de la existencia, ésta no se deduce, sencillamente se constata, se experimenta, pero jamás se comprende con la razón».

Los existencialistas dan importancia a la existencia por encima de la esencia, a lo que es real por encima de lo que es ideal. Y al hacerlo, se dan cuenta de que el existir lleva a la muerte, a la finitud, es perenne, caduca. En filosofías como la de Sartre y Heidegger, al topar con el límite humano del final de la existencia, ambos responden desde la angustia y desde el pesimismo. Rubio, al topar con este límite de la muerte, responde entendiendo que sólo no mueren los que no existen, lo cual le lleva a aceptar este límite como consubstancial a la existencia, como condición necesaria para existir, y por tanto, a aceptarlo con alegría.

Esta es la otra cuestión: nadie me preguntó si yo quería existir. Dos tipos de respuesta emergen ante esta evidencia:

- *Rechazo por haber recibido alguna cosa sin permiso*, gratuitamente, sin ser protagonistas o autores. Rechazo inconsciente hacia los engendradores, al saber que no nos hacemos solos, que venimos de otros. Parecería que podemos existir de la nada. De ahí que la necesidad de afirmación supone necesidad de protagonismo.
- *Aceptación gozosa al constatar que, o soy como soy, o no sería*. De otro padre y otra madre no habría llegado nunca a existir yo. De otro óvulo y otro espermatozoide yo no sería ni ahora ni nunca. Es la postura de quien se siente sereno con su vida, la mira ya por segunda vez, reconciliadamente. Estamos, pues, ante una aceptación gozosa, que no resignada del que dice: «pues ya que existo, y dándome cuenta de tal sorpresa e improbabilidad de mi existir, a vivirlo con alegría». Esta respuesta serena y en paz, no resignada, es ya propia del adulto; el adulto maduro en este pensamiento realista existencial.

Este realismo existencial propone la humildad óntica como herramienta terapéutica para reducir los conflictos y las crisis existenciales. Humildad porque viene de *humus* (tierra) e invita a pisar con los pies en el suelo, captar la realidad tal como es y no tal como quisiéramos que fuera.

La humildad óntica sería aquella cualidad de la persona que se reconoce tal y como es, ni más ni menos. Sería fuente de conflicto cuando la persona se considerara más de lo que es, porque entonces reclamaría legítimamente que le corresponde más (más terreno, más vehículos, más viviendas, más espacio, etc.). Un itinerario pedagógico de realismo existencial supone mostrar todos los aspectos de la existencia reconociendo las

potencialidades y las limitaciones.

Con la pregunta por el sentido a menudo tenemos la tentación de caer en los idealismos, y esbozamos un sentido lleno de irreales imposibles, sendero para las mayores frustraciones existenciales. Como decía Paul Valery, a menudo pintamos un cuadro y luego queremos que la realidad se le parezca. Hacemos propuestas educativas para los estudiantes que tendremos —los que soñamos—, para los hijos futuros —los que proyectamos en nuestra mente— y cuando los tenemos no coinciden con los esperados y deseados.

Para tratar de paliar este punto, el realismo existencial invita a lo que denominamos el principio de transaccionalidad; en términos realistas existenciales, el *sí mutuo* (Rubio, 2004:45-49). Los niños necesitan que sus padres, maestros, educadores y la sociedad en general, les digan que sí, que no sólo querían aquel embrión que no sabían cómo sería, sino que además quieren ese hijo, ese alumno, ese adolescente, ese joven concreto, con su carácter, con su físico, con su talante, etc. Entramos en el terreno de vivir la experiencia de ser plenamente aceptado, algo por lo que también apuesta la psicoterapia centrada en el paciente (Rogers, 1993).

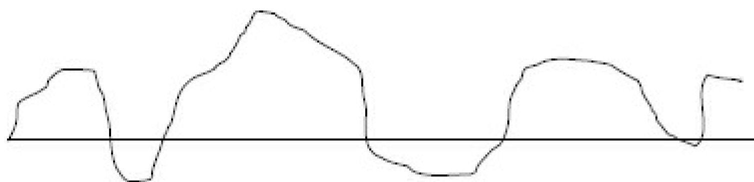
En el otro lado de la transaccionalidad, el realismo existencial propone que los hijos emitan también su sí —sea con palabras, con miradas, con gestos, con cuidados— a los padres (Rubio, 2004:50-56), un sí en el que confirmen que están contentos de que un día hubieran sido engendrados y formen parte hoy de los existentes, un sí en el que apuesten por su vida concreta sin deseos de cambiarla por otra irreal e imposible, un sí en el que se confirme su aceptación incondicional también ante un existir por el que no fueron consultados.

Unos y otros necesitan este diálogo apreciativo, diálogo que no necesariamente debe ser verbal, pero en el que el aprecio mutuo se manifieste. A partir de ello, la relación queda libre, liberada ya de falsas ataduras de débitos y créditos. La relación paterno-materno-filial podrá ser entonces adulta, sana, sin dominios ni victimismos, liberada ya de ataduras y cadenas, de sutiles formas de dominio. Para ello, el nivel de comunicación deberá ser fluido. Comporta una actitud en doble dirección:

1. ***Hacia la alteridad***. Amar al otro sólo porque existe, sea como sea. Aceptarle tal y como es, porque de otro modo no hubiera llegado a existir nunca.

> Proponemos hacer el dibujo de la línea de la vida. Si partimos de una recta, ver en qué momentos de la vida de nuestros abuelos y padres (dos generaciones anteriores a la nuestra), se dio la posibilidad de que nosotros no llegáramos a existir (nuestros padres o abuelos se trasladaron a otra ciudad, tuvieron motivos para no ir a la fiesta donde conocieron a su pareja, hubo un aborto anterior a nuestro engendramiento, pasaron por una enfermedad grave, rompieron con una pareja anterior, murió un miembro de la pareja y ello hizo que se conocieran nuestros padres, hubo una violación…). Anotar qué hechos positivos y negativos fueron necesarios para nuestro existir concreto, qué personas intervinieron en ello. Podemos

enviarles una carta agradeciéndoles que hubiera ocurrido cuanto sucedió —positivo o negativo— de lo cual somos fruto ahora nosotros.



Ahora proponemos hacer una segunda línea, en este caso de nuestra vida. Si partimos de una recta, ver en qué momentos hemos vivido, adversidades, y en qué momentos hemos vivido experiencias positivas. Anotar qué personas han formado parte de esas historias de nuestra vida, tanto favorables como desfavorables, saber quién contribuyó a pasar por esas experiencias, tanto adversas como positivas. Una vez reconocidas, escribirles una carta de agradecimiento porque sin ellas nuestra vida no hubiera sido como fue.

2. ***Hacia uno mismo***. Sentirse amado sólo por el hecho de existir, sin necesidad de figurar. Supondrá saberse y sentirse amado porque se es, no por lo que se es. Saberse, a nivel racional, pero también sentirse, a nivel emocional. Ambas direcciones completarán el proceso y facilitarán la misma resiliencia.

Te invitamos a pensar qué sentimientos surgen ante la vida de una persona que ha usurpado la vida del otro, de un criminal, un asesino. ¿Hay motivos para que siga existiendo? ¿Es digno de vivir? Si consideras que lo es, ¿en qué te basas para argumentarlo? Si consideras que no lo es, ¿en qué te basas para argumentarlo?

EL SENTIDO DESDE LA RESILIENCIA: DE LA ACEPTACIÓN AL VÍNCULO

La resiliencia apuesta en primer lugar por creer en la persona humana, en su capacidad de resurgir de cualquier contrariedad. La resiliencia basa su posibilidad de implementación en la aceptación incondicional de toda persona. El mismo Vanistendael confiesa que es lo más difícil en la vida: sentirse totalmente aceptado.

La gran pregunta en torno a la vivencia de una actitud resiliente ante la vida es ¿qué hace que unos desarrollen esta actitud más que otros? La resiliencia, según nos la exponen Tim Guénard, Boris Cyrulnik y Stephan Vanistendael, incrementa en relación con el vínculo: todo lo que nos vincula a la vida de manera positiva, da sentido a la misma y nos enraíza en ella. Este vínculo puede ser de diversos tipos, pero en todo caso fortalece el sentido mismo.

La vinculación puede ser por algo modesto, ordinario; o bien por algo extraordinario, y por ello construido de modo más artificial y efímero, menos perpetuo pero igualmente vinculante. En este segundo caso el sentido sería más quebradizo, deconstruible, inestable e inseguro, mientras que en la vinculación con la vida de carácter más modesto

(el mismo Rubio propone olfatear una flor, o Vanistendael lo fundamenta en experimentar belleza) la estabilidad del sentido es mayor, menos dependiente de agentes externos extraordinarios y más fácilmente construible.

Pero también el sentido depende de cómo vivimos las experiencias. Ello se pone de manifiesto, por ejemplo, en este relato que se le atribuye al escritor y poeta francés Charles Péguy.

> «Charles iba en peregrinaje a la catedral de Chartres. En el camino se encontró un hombre picando piedras, malhumorado y furioso. "Y usted que está haciendo?", pregunta el escritor. "Ya lo ve, pico piedras. Tengo sed, me duele la columna, lo perdí todo, soy una subespecie humana que hace este trabajo miserable"».
>
> «Siguió caminando y se encontró con otro hombre picando piedras. Repite la misma pregunta y éste le contesta: "Yo me gano la vida con este trabajo, estoy relativamente satisfecho"».
>
> «Se encuentra con una tercera persona contenta, que ante la misma pregunta, le contesta sonriendo y ufano: "Aquí estoy, construyendo una catedral". Esa misma piedra desprovista de sentido acaba teniendo todo el sentido del mundo si se lo sabemos otorgar».

DOTAR DE SENTIDO Y PODER MIRAR PARA APRECIAR

El poder de la mirada, y no nos referimos con ello solamente a una mirada física, es enorme. Saberse y sentirse mirados referencia al *tutor* —en términos resilientes— o al adulto significativo. Como decía Estradé, «ser alguien para alguien», y en este segundo *alguien* habrá quien situará a otra persona, algunos ubicarán a un ser vivo del mundo animal o vegetal y otros apelarán a la trascendencia. En todo caso, el vínculo y la calidad del mismo fortalecen ese arraigo con la vida.

Los padres y madres, los maestros mismos, tienen experiencia de que no actúan de igual modo los pequeños cuando se saben mirados, cuando la mirada atenta, sea vigilante y severa o comprensiva y dulce, les observa. Los educadores sabemos que los estudiantes que más aprenden son aquellos más mirados. Los asistentes a una conferencia que más pueden captar los contenidos expuestos son los más mirados por el conferenciante.

¡El poder de la mirada! Al fin y al cabo, la resiliencia tiene mucho que ver con la mirada porque se construye bajo la mirada atenta de un tutor, de quien re-conoce, conoce por segunda vez y vuelve a otorgar categoría a su alter-ego para rehacer así su validez como persona. Podríamos decir que es un proceso de reconstrucción del valor y la dignidad de la persona.

La necesidad ontológica de afirmación en el existir, que pueda construir sentido, lleva a clamar por una necesidad axiológica de pertenencia, vinculación y estima.

RETOS PEDAGÓGICOS EN CLAVE RESILIENTE PARA CONSTRUIR SENTIDO

Entre vivir sin aliento o con entusiasmo hay un abismo, o quizá una tenue frontera. Dependerá muy posiblemente de haber aprendido a amar la vida. Convencidos de ese necesario aprendizaje para amarla, entendemos que es un terreno que corresponde al ámbito pedagógico, competencia educativa y cuestión de aprendizaje. En esta línea, entendemos que es algo a aprender, a comunicar, a traspasar, y en este sentido toda relación educativa es responsable de ese aprendizaje.

En tal aprendizaje no podemos excluir el hecho de aprender que amar la vida no significa rechazar la tristeza, no significa perpetuar un estado de alegría irreal incluso fruto de procesos químicos o de dopaje. En definitiva, «vivir es pensar, sufrir, amar», como dicen algunos. Es acoger la propia vida y abrazarla. Es, en clave de retos, atreverse a aceptarse y aceptar la vida y a los demás, para vivir reconciliadamente y poder ser felices; como derecho pero también como deber.

De ahí podrá surgir el entusiasmo, por la vida misma, por los demás y por uno mismo, como círculos concéntricos que posiblemente irán entretejidos. Permitiendo también la posibilidad de que no surja tal entusiasmo, bien sea porque fallen algunas bases pedagógicas que impiden la construcción de dicho sentido, bien porque la seidad no está receptiva a tal resorte. En todo caso, desde la aceptación de vivir también en el punzante y angustiante sin-sentido.

Ante la pregunta de si hay existencia sin sentido, tanto en Frankl como en Rubio hallaríamos un sí como respuesta, aunque uno y otro describen la dureza del sinsentido que lleva a un existir resignado, desalentado y sin el mínimo de entusiasmo vital para participar en los proyectos de vida comunes.

Nos construimos y educamos a través de las buenas preguntas que hacemos, aún cuando en el mismo mar de preguntas nos debatimos con las más grandes dudas existenciales. Dejar entrar a la pregunta, apostar por una pedagogía de la pregunta, es permitir que las inseguridades emerjan, que las incertidumbres se entrecrucen y, en definitiva, que asumamos el riesgo y el placer de perdernos pues es el único camino para encontrar lo que no sabíamos que existía. Si la respuesta al sentido ya está trazada, un buen GPS nos permitirá encontrar el norte en esta ruta, pero impediremos la posibilidad de descubrir un nuevo mundo de sentidos. En definitiva, para poner de manifiesto un nuevo sentido hay que lanzarse al reto de preguntarse por el sinsentido, aceptando la posibilidad de perderse.

Desde un punto de vista teleológico la finalidad del sentido de la existencia se halla de modo intrínseco en la misma significatividad vital. Si la génesis de la pregunta por el sentido tiene su raíz en la constatación de tal existencia, de modo gratuito y sin libertad alguna en la decisión de haber empezado a ser, la finalidad del sentido mismo no es otra que sostener en el ser a todo existente, para que el porqué pueda dar contenido al cómo en tanto que continente de sentido.

Jollien explica en sus conferencias que cada día cuando se levanta se pregunta «¿qué quiero para hoy? ¿qué quiero que sea hoy?».

Os animamos a ejercitar este pensamiento o construcción de deseo para seguir dándole sentido a nuestra existencia. Cada día, o si nos da más pereza, cada semana, hagamos una lista de cosas que queremos que acontezcan en nuestra vida. Al finalizar, hagamos balance de lo ocurrido, y volvamos a tejer esos propósitos. Tomemos también nota, al finalizar, de todo cuanto ha ocurrido que no deseábamos que sucediera. ¿Cómo lo hemos encajado en nuestro vivir? ¿Desde el resentimiento, el odio, la rabia, el reconocimiento, la aceptación, la alegría óntica —que no ética—, la reconciliación con los hechos del pasado que no son cambiables, la indiferencia, la indignación, el remordimiento?

3/ EL HUMOR Y LA RESILIENCIA

Una persona sin sentido del humor
es como una carreta sin amortiguadores:
se ve sacudida
por todas las piedras del camino.
HENRY WARD BEECHER

Existe una idea muy extendida de que la risa y el humor fomentan la salud. En las últimas décadas algunos casos célebres de «curaciones» mediante el consumo y/o producción de material cómico, la proliferación de diversas terapias e intervenciones clínicas relacionadas con el humor, y el estudio científico de estos fenómenos ha generado un considerable interés mediático y público en torno al tema. Sin embargo, las pruebas empíricas de que la risa es «la mejor medicina» escasean, al menos si hablamos de salud física.

Como han señalado algunos investigadores, no todos los estudios médicos apoyan la tesis de un efecto terapéutico, a menudo estos estudios presentan deficiencias metodológicas, la mayoría de ellos han sido de pequeña escala, y en cualquier caso no está claro cuál es el mecanismo preciso que produce los hipotéticos beneficios (Martin, 2008).

Es menos controvertido afirmar, sin embargo, que el humor proporciona importantes beneficios en relación a la salud mental, ayudando a las personas a afrontar los problemas, ser más resilientes y disfrutar más de la vida (Jáuregui, 2007; Martin, 2008).

En este capítulo explicaremos cómo y por qué el humor puede considerarse un elemento de resiliencia, y quizás incluso uno de los más importantes.

DEFINICIÓN DEL HUMOR Y CONCEPTOS AFINES

El término *humor* tiene diversas acepciones en castellano, y los investigadores y teóricos que se dedican a los *estudios del humor* tampoco se han puesto de acuerdo sobre cómo definir los distintos conceptos y fenómenos de este campo. En parte, se debe al fracaso de la psicología y de otras ciencias en explicar el mecanismo de la risa, uno de los más antiguos misterios del comportamiento humano.

En este capítulo evitaremos el uso de la palabra *humor* en el sentido de *estado de ánimo*, un uso común en el lenguaje ordinario, en el que se habla de estar de buen o mal humor. Buena parte de la psicología positiva se refiere a distintas emociones o estados que caracterizan el *buen humor* (alegría, satisfacción, gratitud, esperanza, optimismo, sosiego), pero aquí lo que nos interesa es algo más concreto.

Cuando estudiosos de la Psicología Positiva como Martin Seligman (2003) hablan del sentido del humor como una de las fortalezas del ser humano, se refieren a una capacidad para experimentar y/o estimular una reacción muy específica, la risa (observable o no), y de esta manera conseguir o mantener un estado de ánimo positivo.

La risa es también el único nexo de unión entre los heterogéneos investigadores de la multidisciplinar *International Society for Humor Studies*, y las escalas desarrolladas en este campo para medir el sentido del humor se han referido siempre a la risa como punto de partida.

Definimos la risa, como una reacción psico-fisiológica caracterizada externamente por unas vocalizaciones repetitivas (típicamente transcritas en castellano como ja-ja, je-je, etc.), una expresión facial fácilmente reconocible (boca en una sonrisa cerrada o abierta, comisuras de los ojos arrugadas), unos movimientos corporales característicos (del abdomen, hombros, cabeza y en casos de risa intensa de todo el cuerpo) y una serie de procesos neurofisiológicos concretos (cambios respiratorios y circulatorios, activación del sistema dopaminérgico y otros circuitos neuroquímicos, etc.); internamente la definimos como una sensación subjetiva reconocible y de carácter placentero en mayor o menor medida.

La risa puede considerarse una emoción positiva, o por lo menos la causa o reflejo externo de una emoción positiva. El goce que proporciona se ha comparado con el orgasmo sexual y otras reacciones placenteras del organismo, y de hecho activa el sistema de recompensas mesolímbico dopaminérgico, asociado con diversos placeres hedónicos (Jáuregui, 2007:128).

Reservaremos, el término *humor* para referirnos a las diversas causas de la risa, que es también la acepción más común en el idioma ordinario (humor negro, verde, blanco, satírico, irónico, ingenioso, burdo, absurdo, oral, literario, gráfico, físico, improvisado). Consideraremos también humor los casos de humor no intencional, como los despistes y las meteduras de pata. En definitiva, definiremos el humor como cualquier estímulo que pueda provocar la risa de un sujeto: juegos, bromas, chistes, viñetas, situaciones embarazosas, incongruencias, inocentadas, cosquillas, etc. Como ya hemos mencionado, no existe una teoría comúnmente aceptada para explicar de qué manera el humor provoca la risa, qué tipos de humor pueden diferenciarse o cómo describir las relaciones y diferencias entre estos tipos. De las numerosas teorías monocausales propuestas, las más conocidas son las que identifican el estímulo de la risa con una sensación de superioridad, con la incongruencia, con la liberación de una tensión cognitiva/emocional, o con el juego (Jáuregui, 2007; Martin, 2008).

Dentro de la gran variedad del humor, existen muchos tipos en los que la risa resulta hostil o agresiva (una persona se ríe de otra), o se toma a la ligera temas considerados trágicos, serios o sagrados por otras personas, provocando malestar u ofensa. Algunos teóricos han dejado estos tipos de humor fuera de la definición de *humor*, reservando este vocablo para referirse exclusivamente a aquellos tipos de humor inofensivos y bienintencionados. Nosotros hemos preferido incluirlos en la idea de *humor*. Primero, porque los estudiosos del humor también se ocupan de la sátira (a veces cáustica), del

humor negro, blasfemo u obsceno, y de la risa agresiva. Y segundo, porque la línea entre el humor *agresivo* y el humor *inofensivo* es subjetiva y cambiante: lo que hoy me ofende mañana me hace reír, y lo que a mí me divierte (o puede parecerme inofensivo) a otros puede ofender.

Sin embargo, adoptaremos el término humor positivo para referirnos al tipo de humor que provoca una risa inofensiva, al menos en intención, diferenciable del humor negativo (agresivo, ofensivo, etc.). También puede hablarse de un sentido del humor positivo, que busca provocar la risa propia o ajena sin ofender o agredir a nadie, distinto de un sentido del humor negativo, que busca provocar la risa incluso a costa de los demás.

BENEFICIOS DEL HUMOR RELEVANTES PARA LA RESILIENCIA

Desde los inicios de la psicología clínica, se le ha dado un papel importante al humor como una forma positiva de enfrentarse a los problemas de la vida (Idígoras, 2002). Sigmund Freud consideraba que el humor reduce las tensiones, permite expresar impulsos prohibidos y supone un triunfo del ego sobre las circunstancias.

En la psicoterapia existen diversas escuelas que se han servido del humor en el trabajo con los pacientes, entre ellas la terapia racional-emotiva de Albert Ellis o la logoterapia de Victor Frankl, además de metodologías específicas en el tratamiento de fobias, alcoholismo, problemas de pareja y otros ámbitos.

Actualmente el humor se considera una estrategia de defensa madura en el manual oficial del *American Psychiatric Association* empleado por los psiquiatras y psicólogos clínicos en Estados Unidos para las diagnosis. También se incluye entre las fortalezas universales identificadas por Martin Seligman y Christopher Peterson (Martin, 2008).

En las últimas décadas numerosos estudios han investigado los diversos efectos cognitivos, emocionales y sociales de la risa, algunos de los cuales podrían favorecer la resiliencia psicológica en una amplia gama de situaciones. Estos efectos incluyen el placer que produce la risa, la reducción del estrés y otras emociones negativas, un cambio de enfoque cognitivo, una visión más optimista e incluso un sorprendente efecto analgésico.

Además de estos beneficios psicológicos, que pueden ayudar a la persona a sobrellevar y aceptar una situación desafiante, también existen otros beneficios que refuerzan la capacidad de la persona para resolver el desafío en el plano práctico. Las emociones positivas como el humor estimulan la creatividad y la motivación, mejoran la toma de decisiones y acercan a las personas, permitiendo a quién las experimentan ampliar y construir recursos (físicos, culturales, sociales, etc.) que sirvan para resolver sus problemas.

Aumento de emociones y actitudes positivas

Cuando hablamos de los beneficios de la risa, es fácil olvidarse del más elemental: el placer que desencadena. La risa nos proporciona una de las experiencias más

gratificantes de nuestro mundo interior. La risa activa el sistema mesolímbico dopaminérgico, un sistema de recompensas que nos obsequia con placer cuando obtenemos un bien preciado o deseado: un regalo de cumpleaños, un premio de la lotería, o un logro profesional (Jáuregui, 2007:128).

Dentro de las emociones positivas, la risa es además especialmente fácil de compartir en la mayoría de las situaciones sociales y económica en cuanto al tiempo, el esfuerzo y el dinero que requiere.

De hecho, cuando los propios psicólogos se disponen a estudiar las emociones positivas en el laboratorio, casi siempre emplean el humor para conseguirlas (típicamente la proyección de un vídeo cómico) porque resulta ser el modo más sencillo, barato y seguro.

En una situación traumática o difícil, por lo tanto, la risa puede colaborar a endulzar un poco la amargura del momento, ayudando a la persona a ejercitar la resiliencia con esta dosis de placer. En algunos estudios, incluso se ha podido comprobar que experimentar la risa refuerza una actitud optimista ante el futuro, permitiendo a la persona afrontar mejor su situación (Martin, 2008:426).

Supresión de las emociones negativas

La risa no solo es placentera, sino que además funciona como un eficaz antídoto contra el estrés y las emociones negativas en general, como han demostrado numerosos experimentos (Martin, 2008:444-47).

Por ejemplo, se les explicó a los participantes de una prueba que recibirían durante la sesión un shock eléctrico, una farsa experimental diseñada para provocar un estado de estrés. Aquellos participantes que escucharon al inicio de la sesión una grabación cómica puntuaron más bajo en una escala de ansiedad auto-administrada que aquellos que escucharon una grabación menos divertida.

Otros experimentos han encontrado también diferencias en las medidas fisiológicas del estrés (ritmo cardíaco, conductividad y temperatura de la piel) entre las personas en condiciones humorísticas y no humorísticas. La risa también es eficaz a la hora de reducir otra emociones negativas como la ira y la tristeza.

Cambio de enfoque

Casi todas las teorías causales del humor más aceptadas hoy en día (teorías de la incongruencia, de juego, etc.) explican el humor como la percepción de un cambio entre distintos esquemas interpretativos de una situación. El chiste crea una forma de ver una situación y luego su desenlace invierte o altera por completo la expectativa inicial.

Esta cualidad del humor tiene también una evidente relevancia para la resiliencia, en la medida en que una situación en principio dramática puede reenfocarse como cómica mediante tal inversión o alteración interpretativa. En estos casos la nueva interpretación

deberá minimizar los aspectos trágicos, permitiendo a la persona distanciarse psicológicamente del problema.

> Se cuenta que durante los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial en Londres, muchas tiendas colgaban en sus escaparates carteles que decían *Open as Usual* (Abiertos como de costumbre). Cuando una bomba destruyó un edificio comercial, una tienda quedó totalmente destrozada. Sólo quedaba en pie una pared del negocio. Y fue justamente ahí donde el dueño colgó un cartel con el mensaje: *More Open Than Usual* (¡Más abierto de lo habitual!).
>
> En este ejemplo, el dueño de la tienda fue capaz de reinterpretar las destrucción de su tienda como una mayor «apertura», un enfoque surreal, absurdo y por lo tanto cómico.

Efecto analgésico

Un beneficio terapéutico muy concreto del humor es su capacidad para elevar la tolerancia al dolor físico (Martin, 208:504-08). En diversos estudios se ha comprobado que las personas que visionan un video cómico antes de sufrir un dolor son capaces de soportarlo durante más tiempo que aquellas que visionan otros tipos de materiales. Estos estudios indican que el efecto analgésico tarda algunos minutos en aparecer y que tiene un efecto bastante duradero: en algunos casos se ha detectado incluso 30 minutos después de haber finalizado el estímulo humorístico.

Se trata de un efecto de intensidad leve: en un estudio de campo en un entorno hospitalario se observó que el visionado de películas cómicas reducía las peticiones de analgésicos leves (de tipo aspirina) pero no las peticiones de otros productos más fuertes. También se ha establecido que el efecto no depende de cuánta risa se expresa, sino más bien del sentimiento subjetivo de hilaridad, de hecho, si se intenta exagerar la risa intencionadamente, la tolerancia al dolor disminuye en vez de aumentar.

Aún no se entiende exactamente de qué depende este efecto analgésico. Aunque existe una creencia popular de que la risa estimula la segregación de endorfinas (una especie de anestesia natural), este dato aún no se ha demostrado en el laboratorio.

Curiosamente, el efecto analgésico no se limita sólo al humor y otras emociones positivas, sino que se ha observado también en el caso de emociones negativas. En experimentos similares, los participantes que visionaron películas trágicas, de horror o desagradables soportaron el dolor al mismo nivel que aquellos que visionaron películas cómicas. Quizás sea un efecto común a cualquier emoción fuerte, y que depende más de la distracción que producen tales experiencias emocionales.

En cualquier caso, este efecto de la risa puede ayudar a la persona a ser más resiliente en situaciones que implican dolores físicos, como en el caso de una enfermedad crónica.

Resolución práctica de problemas

Más allá del bienestar subjetivo que puede proporcionar el humor en una situación estresante, también puede ayudar a las víctimas a encontrar una solución a sus problemas gracias a los sorprendentes efectos cognitivos de las emociones positivas.

Alice Isen y su equipo de la Universidad de Maryland han realizado numerosos experimentos sobre los efectos del humor y de otras emociones positivas sobre la resolución de problemas (Isen, 1987). Su trabajo ha proporcionado pruebas muy convincentes de que el humor fomenta una mayor flexibilidad mental, permitiendo a las personas que disfrutan con un estímulo cómico obtener mejores resultados en cualquier tipo de tarea creativa.

> Plantearon el siguiente reto a dos grupos de estudiantes: cómo sujetar una vela a una pared de corcho de tal manera que al encenderse no cayera cera sobre el suelo, empleando sólo la vela, una caja de cerillas y una caja de chinchetas. Isen y su equipo comprobaron que el 75% de los estudiantes que previamente habían visto un vídeo cómico dieron con la solución, en contraste con sólo el 20% de aquellos que vieron un vídeo sobre matemáticas.

Otros estudios han establecido además que las personas con un alto sentido del humor suelen ser también personas creativas. Los estudios de Isen han establecido que las emociones positivas (no sólo el humor) mejoran la toma de decisiones, la motivación en ciertas tareas, y otras variables que afectan a la resolución de problemas.

Cohesión interpersonal

Otro efecto potencialmente interesante del humor es su capacidad para acercar a las personas (Jáuregui, 2009). Un cómico danés lo expresó con una célebre definición de la risa como «la distancia más corta entre dos personas». Esta definición poética se corresponde con un efecto de mayor cercanía social que han constatado numerosos estudios, incluidos los de Alice Isen.

> En un experimento reciente, varias parejas de hombres y mujeres que no se conocían participaron en una actividad divertida que provocaba mucha risa o (en el grupo de control) una actividad agradable pero no humorística. Al final de la prueba rellenaron unos cuestionarios, de los que se desprendía que las parejas que habían reído juntas se sentían más cercanas y más atraídas hacia la otra persona que las parejas del grupo de control.

Otros estudios han encontrado un efecto de mayor generosidad hacia los demás

después de experimentar emociones positivas.

Estos efectos son relevantes a la resiliencia por dos motivos. Por un lado, el apoyo social es un recurso de posible utilidad práctica para resolver los desafíos a los que las personas se enfrentan. Por otro lado, sabemos que el contacto social es uno de los más importantes indicadores de la salud mental y la variable externa que mayor correlación tiene con la felicidad subjetiva.

ESTUDIOS DE CAMPO SOBRE EL HUMOR Y LA RESILIENCIA

Victor Frankl, psicólogo que fue prisionero en un campo de concentración nazi, fue de los primeros en hablar del humor como «una de las herramientas del alma en la lucha por la autopreservación». Hizó una solemne promesa, con el compañero junto al que trabajaba en una obra, de que se inventarían cada día por lo menos una historia graciosa para contársela el uno al otro y así poder reír. Desde entonces, diversos investigadores han observado la tendencia de las personas en situaciones traumáticas a buscar la compañía de otros que comparten la situación y a bromear sobre ella (Salameh y Fry, 2004; Idígoras, 2002).

> En 1992 el huracán Iniki pasó directamente sobre la isla hawaiana de Kauai, dejando a 7000 residentes sin techo de la noche a la mañana, dañando el 70% de los 22.000 hogares de la isla y produciendo 400.000 toneladas de escombros. Para los turistas y los habitantes de Kauai que sufrieron este desastre y sus consecuencias, no fue una experiencia nada divertida. Sin embargo, una psicóloga que asistió a los supervivientes, Sandra Ritz, observó que el humor fue un comportamiento muy habitual entre los supervivientes.
>
> Durante el huracán, tras una aterradora ráfaga que parecía querer arrancar una casa de sus cimientos, un padre de familia hizo reír a todos cogiendo el teléfono y gritando en broma: «¡Operadora, eh, operadora! ¡He pagado mis facturas! ¿Cómo es que me han cortado la línea?».
>
> Después del desastre, un hombre cuya casa había sido derribada bromeaba que por lo menos había solucionado de una vez por todas su problema con las ratas.
>
> Aparecieron todo tipo de carteles y pintadas humorísticas, como la que escribió alguien junto a la abolladura de un camión: «Iniki me besó».
>
> Circulaban bromas entre el personal médico sobre los «bailes» que interpretaban las numerosas personas que en las semanas sucesivas se cortaban los pies con clavos, cristales y otros escombros: «la jota del huracán» o el «tango del tétano».

Este fenómeno se ha estudiado en diversos entornos, como el mundo hospitalario o los conflictos bélicos. Y según al menos un estudio de Ford y Spaulding (Martin, 2007: 451), parece ser que la estrategia está justificada. En este estudio, los investigadores encontraron una relación significativa entre el uso del humor entre prisioneros de guerra y

un mejor ajuste mental posterior.

CONSECUENCIAS A LARGO PLAZO SOBRE LA SALUD MENTAL

Teniendo en cuenta todos estos beneficios para la salud mental, sería de esperar que las personas con un buen sentido del humor fueran más resilientes ante situaciones desafiantes de la vida real y quizás incluso disfrutarán de un mayor bienestar emocional en general. Sin embargo, los estudios no apoyan la tesis de que el sentido del humor en general tenga beneficios a largo plazo. Parece ser, más bien, que son ciertos estilos humorísticos concretos los que se asocian con efectos positivos duraderos (Martin, 442-463).

El uso del humor en situaciones difíciles es una habilidad específica que va más allá de la habilidad para crear chistes o para reír más o menos. Existe una escala psicológica diseñada para medir precisamente esta habilidad, el *Coping Humor Scale* (escala del humor de afrontamiento), con el que las personas se auto-evalúan en relación a afirmaciones como ésta: «suelo encontrar motivo para reír o bromear incluso en situaciones difíciles». Las personas que obtienen una puntuación alta en esta escala suelen ser más hábiles a la hora de afrontar situaciones estresantes: interpretan los problemas como desafíos en vez de como amenazas, son capaces de distanciarse emocionalmente, aceptan lo que les viene y se enfrentan a ello activamente. Según la mayoría de los estudios, estas personas suelen experimentar menos emociones negativas en situaciones estresantes.

Por otro lado, como hemos apuntado ya, existe una diferencia entre estilos de humor negativos y positivos. Según los estudios, sólo los estilos humorísticos positivos (no agresivos ni autodestructivos) favorecen la salud mental a largo plazo. Las personas con altas puntuaciones en estos estilos de humor positivo suelen sufrir menos depresión, ansiedad y emociones negativas, y gozan de una mayor autoestima y más emociones positivas.

Quienes emplean estilos de humor agresivos no tienen ni mejor ni peor salud mental a largo plazo, pero si sufren de mayores problemas interpersonales. Los estilos de humor autodestructivos se asocian con la depresión y una reducida autoestima.

ÁREAS DE APLICACIÓN DEL HUMOR RESILIENTE

El humor es relevante en cualquier ámbito en el que las personas se deben enfrentar a situaciones difíciles y potencialmente estresantes.

En el campo de la salud, el humor es una buena manera de reforzar la paciencia del paciente. Profesionales de la enfermería como Begoña Carbelo (2005) recomiendan la aplicación del humor positivo en el entorno hospitalario, con intervenciones como los payasos de hospital o los «carritos de la comedia» (que llevan libros, tebeos, juegos, videos, etc., a la habitación de cada paciente). Tales estrategias refuerzan prácticas

espontáneas de los propios pacientes y de sus familiares y amigos que son más habituales de lo que pudiera parecer.

Puede resultar sorprendente, pero existen sitios web que recopilan anécdotas divertidas y chistes relacionados con el cáncer que las mismas víctimas se intercambian, un humor sin duda muy negro, pero que en ciertas circunstancias resulta necesario. Los chistes sobre la quimioterapia, las intervenciones quirújicas y la muerte asociada con el cáncer sin duda son ejemplos llamativos del principio de Freud del humor como «triunfo del ego» sobre la realidad:

> ¿Cómo se le llama a una joven que contrae linfoma una y otra vez?
> Linfómana.
>
> Albert Espinosa (2008), guionista de la película Planta Cuarta, cuenta en su ficción muchas experiencias reales que él mismo vivió en el hospital de adolescente, junto con otros jóvenes que se enfrentaban al cáncer con todo tipo de bromas, travesuras y salidas «de marcha» por los pasillos del centro médico. Espinosa suele bromear que tiene «un pie en el cementerio» porque realmente enterró su pierna después de que se la amputaron, tras una fiesta en la que invitó a toda la gente que tuvo una relación especial con la pierna: el portero de un equipo de fútbol, una chica con la que hacía «piececillos» bajo la mesa, un compañero de senderismo, etc.

En el campo de la salud mental, ciertas escuelas de terapia han dado un papel especialmente relevante al humor, desarrollando intervenciones concretas o incluso basando todo el trabajo en una técnica esencialmente humorística (Idígoras, 2002; y Salameh y Fry, 2004). Probablemente la más conocida sea la Terapia racional emotiva de Albert Ellis, que consiste en confrontar al paciente con las contradicciones y el absurdo en su propio esquema de pensamiento. En este proceso, el terapeuta anima a su cliente a reírse de sus propias creencias irracionales.

Frank Farrelly fue aún más allá con su *Terapia provocadora*, en la que el terapeuta emplea el sarcasmo, la burla y la sátira para provocar una reacción emocional en el paciente que servirá de punto de partida para el trabajo de análisis y transformación posterior.

En la Logoterapia de Viktor Frankl se emplea la técnica de la *Intención paradójica*, que consiste en pedir al cliente que exagere sus síntomas, o que haga o desee precisamente lo que más teme, para facilitar el auto-distanciamiento y la perspectiva cómica hacia el propio problema. También se han inplementado intervenciones específicas para tratar patologías concretas, como una variante del tratamiento clásico de desensibilización sistemática para las fobias propuesto por Larry Ventis, en la que el paciente debe crear chistes y viñetas asociadas al objeto de su temor.

No existen muchos estudios académicos que hayan tratado de evaluar este tipo de intervenciones en la práctica. En un estudio con 40 aracnofóbicos, el tratamiento humorístico de Ventis resultó tan eficaz para reducir el miedo a las arañas como el

procedimiento clásico de desensibilización que asocia el estímulo temido a la relajación muscular. En otro estudio, la aplicación durante tres meses de la *Intención paradójica* de Frankl resultó muy beneficiosa para un grupo de 12 esquizofrénicos crónicos hospitalizados, después de que una anterior *Terapia de persuasión* hubiera fracasado. Estos resultados preliminares requieren confirmación, pero sugieren que ciertas terapias específicas que emplean el humor para ayudar a los pacientes a reenfocar y distanciarse de sus problemas pueden resultar eficaces en ciertos casos, justificando el interés que esta capacidad del ser humano ha despertado en tantos psicólogos clínicos (Martin, 2007:527-530).

En el mundo del trabajo, la resiliencia humorística puede ser una capacidad importante en cualquier profesional, y especialmente entre quienes tienen responsabilidades directivas (Jáuregui y Fernández, 2008). De hecho, hay numerosas empresas que han tratado de proporcionar vías de escape al estrés de sus empleados mediante recursos lúdicos disponibles en las mismas instalaciones en las que trabajan.

> La «puntocom» Myspace tiene una cancha de baloncesto interior en sus oficinas. En Berkeley Systems montaron un tobogán de tres vueltas y media que conectaba el segundo piso con la cocina. Un director de ventas de Dun and Bradstreet Software diseñó un kit para su equipo compuesto de aspirina, chicle, cintas audio de comedia, juegos, pelota anti-estrés, nariz de payaso, bolígrafos divertidos y, por supuesto, instrucciones detalladas sobre cómo y cuándo ponerlo todo en práctica. Recientemente la empresa española El Pozo Alimentación ha creado un Area Social en su central que incluye una sala de juegos. Otra variante es organizar campeonatos periódicos de mus, o incluso de hockey sobre patines, como hacen en el parking de la central de Google.

Sería difícil medir la eficacia de tales métodos, pero el éxito de muchas empresas con una cultura divertida sugiere que el humor por lo menos no es incompatible con la seriedad empresarial, y que incluso puede ayudar a los profesionales a enfrentarse y superar sus desafíos cotidianos.

Finalmente, en las situaciones más extremas, el humor puede ser un mecanismo de resiliencia de última instancia, como sugieren numerosas anécdotas.

> Se cuenta que en la guerra civil, durante el juicio sumarísimo que precedió a su fusilamiento, el genial escritor cómico Pedro Muñoz Seca declaró a sus carceleros, «Podréis quitarme las monedas que llevo encima, podréis quitarme el reloj de mi muñeca y las llaves que llevo en el bolsillo, podéis quitarme hasta la vida; sólo hay una cosa que no podréis quitarme, por mucho empeño que pongáis: el miedo que llevo encima» (Quintano, 2009).

Evidentemente, tampoco pudieron quitarle el ingenio. Otro célebre fusilado fue

Miguel Gila, pero afortunadamente, en este caso su pelotón estaba borracho, y como él solía contar, le «fusilaron mal». Gracias a tal disparate, nunca mejor dicho, dedicó el resto de su vida a mostrar el lado cómico de un conflicto nada divertido: «Oiga, ¿es la guerra? Pues que se ponga el enemigo. Que hoy no ataquéis de 4 a 6 porque dan el Tour…».

> El legendario explorador de la Antártida Ernest Shackleton, en el momento de abandonar definitivamente el buque Endurance, inutilizable ya por el hielo, pidió a sus hombres que redujeran al mínimo los objetos personales, arrojando él mismo al mar casi todas sus pertenencias, incluida su biblia. Pero cuando Leonard Hussey, el meteorólogo, se preparó para abandonar su banjo, Shackleton le detuvo, diciendo: «ese banjo lo vamos a necesitar si nos quedamos sin comida, es una medicina mental vital». A lo largo de los largos meses de dura lucha contra los elementos, consiguieron mantener el buen humor del equipo con las hilarantes canciones con las que cada miembro de la expedición, acompañado por el banjo, tomaba el pelo a alguno de sus compañeros (NMMC, 2009).

Según escribimos estas líneas, los periódicos y los telediarios centran buena parte de su información sobre la recesión económica, más conocida con su nombre más dramático: «la crisis». A pesar de las diversas consecuencias negativas que tiene y pueda tener, o quizás precisamente por ellas, la crisis es un tema recurrente de la comedia y del humor callejero. Por ejemplo, se cuenta que los mayores expertos del marketing han declarado el 2012 el «Año del Consumismo» o sea, *con su mismo* coche, con su mismo abrigo, *con su mismo* par de zapatos.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Terminamos nuestro capítulo con algunas pistas sobre las distintas formas en las que podemos aplicar intervenciones humorísticas con el objetivo de fomentar la resiliencia.

Estrategias pedagógicas

La resiliencia humorística puede enseñarse mediante cursos y talleres orientados a desarrollar y fortalecer el sentido del humor aplicado a las situaciones desafiantes. Aunque no existen metodologías estándar para enseñar esta habilidad, numerosos formadores, educadores, pedágogos y profesores han creado cursos y módulos que tratan de ayudar a los participantes a enfrentarse a los problemas con humor (Fernández y García, 2010; García, 2006; Jáuregui, 2007). En estas acciones formativas se persiguen, entre otros, estos objetivos:

1. Crear y reforzar hábitos que facilitan la creación de emociones y actitudes positivas.
2. Fomentar en las personas la aceptación de su situación desde el humor, para tratar de evitar la frustración.
3. Relativizar la realidad, modificando la perspectiva del problema y situando las cosas en su justa perspectiva.
4. Enseñar técnicas para adaptarse al cambio con rapidez e ingenio.

En este tipo de intervenciones varían en los contenidos, las metodologías y las actividades formativas, pero pueden incluir elementos como los siguientes:

- Juegos de calentamiento para fomentar un entorno pedagógico de confianza y estimular las emociones positivas.
- Contenidos teóricos sobre el sentido del humor y sus beneficios, especialmente en relación a la salud mental y la resiliencia, su «seriedad» e importancia, sus diversos usos y aplicaciones, etc.
- Discusiones y trabajos en grupo para poner en común situaciones vitales y formas de enfrentarse a ellas desde el humor.
- Sesiones con el objetivo de ayudar a las personas a apreciar más el humor en la vida cotidiana. Para disfrutar del humor, es preciso dejar más espacio para el mismo en nuestras vidas: escoger más películas y libros humorísticos, por ejemplo, y reducir el consumo de fuentes dramáticas como las noticias; y también fijarse más en el lado cómico de la vida, por ejemplo, gracias a un diario humorístico.
- Sesiones para desarrollar la creatividad humorística. Crear humor requiere practicar el ingenio, fundamentalmente mediante juegos creativos, cooperativos, de fantasía, etc.
- Sesiones para aprender a compartir el humor con los demás. Por ejemplo, talleres para aprender a contar chistes, emplear el humor en la comunicación, crear grupos de intercambio humorístico, poner en marcha iniciativas que ayudan a las personas a conectar mediante el humor, etc.
- Sesiones para aprender a aplicar el humor de forma estratégica para enfrentarse a los problemas, o para ayudar a los demás a que se enfrenten a ellos.

Como ejemplo de estas intervenciones pedagógicas, podemos citar las iniciativas en las que hemos participado en los últimos años desde el Patronato de Bienestar Social del Ayuntamiento de Alcobendas de la Comunidad de Madrid. En este ayuntamiento se están desarrollando diferentes proyectos que tienen como denominador común el humor desde una perspectiva pedagógica y terapeútica. Expondremos brevemente algunos:

1. ***Psicoterapia y humor***. Este proyecto se asienta en la Casa Municipal de la

Mujer. Personas que están en tratamiento psicológico inician una terapia grupal. Dentro de este proceso se implementan algunas sesiones sobre el humor que complementan y refuerzan la labor terapéutica que se realiza. En conversaciones y entrevistas preparatorias, las psicólogas del centro nos informan de las características de la personas integrantes del grupo: disposición, actitud, patologías y proceso seguido con el objetivo de ajustar los contenidos, diseñar estrategias y preparar las dinámicas y ejercicios a las características particulares de las personas que integran cada grupo.

2. ***Humor y autoestima***. Un equipo de compañeros de Servicios Sociales compuesto de educadores sociales, trabajadores sociales, y psicóloga trabajan en el Programa de Inclusión Social. Uno de los proyectos que desarrollan va destinado a las personas sin hogar y/o parados de larga duración con escasos medios y recursos personales o sociales. Trabajan con el objetivo de que los usuarios del servicio puedan restablecer su propia organización interna: elevando la autoestima, ofreciendo pautas de autocuidado y favoreciendo una autoimagen positiva ya que en la mayoría de los casos se encuentran seriamente dañadas. Por todo ello estas sesiones de humor se imbrican en el proyecto específico de autocuidado y autoestima que desarrollan los compañeros. El humor y la risa son piezas clave en el desarrollo y crecimiento personal de estos sujetos.
3. ***Envejecimiento activo y humor***. Se ha participado en coordinación con la psicóloga del Departamento de Servicios Sociales en talleres y conferencias con los mayores sobre crecimiento y maduración personal, integrando el humor como un factor clave para el envejecimiento saludable y la aceptación de los desafíos que implica el propio envejecimiento.
4. ***Humor y salud***. En coordinación con el Departamento de Salud Municipal, este proyecto va destinado a la población general del municipio. Un 20-30% de los participantes acuden a los talleres porque están atravesando situaciones difíciles que inciden en su salud.
5. ***Familias acogedoras y humor***. El Departamento de Servicios Sociales ha formalizado desde hace años un grupo de familias acogedoras. En su mayoría se trata de abuelos que por diversos motivos tienen que hacerse cargo de sus nietos. Dentro del programa formativo que el Departamento prevé para ellos, se han incorporado sesiones de humor con el objetivo de fomentar un clima positivo de apoyo y aceptación de la situación.
6. ***Humor y estrés laboral***. Dentro de los cursos que el ayuntamiento pone a disposición de sus propios trabajadores, se ha incluido también un curso de cinco mañanas de duración sobre el sentido del humor en el entorno laboral. El curso, voluntario, está teniendo buena acogida entre los empleados del ayuntamiento, de hecho tras ofrecerse durante seis años sigue teniendo demanda y aproximadamente una cuarta parte de la plantilla ya lo ha realizado.

Ayudarse a uno mismo ante una situación difícil

Cuando nos encontramos ante un desafío, existen diversas maneras de afrontarlo con humor. Una manera sería evadiéndose del problema, buscando espacios alejados de la situación para reírse y combatir así las consecuencias emocionales de la situación. Dentro del mundo laboral, por ejemplo, espacios liminales como el «descanso para el café», la «hora de la comida» o el «fin de semana» son momentos para evadirse del estrés laboral. Como hemos visto, hay empresas que crean lugares y momentos específicos: salas de juego, momentos para la diversión, etc., con este propósito.

Otra posibilidad es enfrentándose al propio problema con humor, deformándolo o jugándo con él para encontrar la suficiente distancia psicológica que permita a la persona reírse de sí misma o de la situación.

> Un profesor universitario tenía un problema con un compañero de su oficina muy cascarrabias, que se pasaba todo el día enfadado, quejándose y gritando. Un día se lo imaginó como el personaje de dibujos animados «Yosemite Sam» y esta reinterpretación le ayudaba a aguantarlo mucho mejor.

Otras estrategias de ayuda ante una situación difícil serían:

- Escribir/dibujar/representar una versión exagerada o caricaturizada del problema.
- Poner a una canción conocida una nueva letra, basada en nuestro problema.
- Fotografiar la situación, tratando de buscar los encuadres más dramáticos. Crear un álbum con pies de foto hilarantes.
- Buscar razones surrealistas por las que una mala noticia en realidad es una noticia estupenda.
- Ponerse una nariz de payaso, por ejemplo, durante un atasco.

Estrategias para ayudar al otro ante una situación difícil

En las intervenciones con personas afectadas por un problema, hay tres posibles vías de actuación. La primera sería emplear el humor para ayudarles a reenfocar el problema o para distraerles de sus problemas. Sería la estrategia de organizaciones como Payasos sin Fronteras que llevan sus espectáculos cómicos a los hospitales y las zonas de guerra. Sin embargo, el empleo de este tipo de intervención requiere una cierta inteligencia emocional y adecuación a la situación y necesidades de la persona afectada. Existe el riesgo, empleando este método, de que la intervención se rechace por resultar fuera de lugar, carente de tacto, etc. En cualquier caso, probablemente tenga más éxito si existe una relación previa de confianza con la persona afectada.

Contó el célebre actor Christopher Reeve, tras quedar parapléjico en un accidente, que su amigo y cómico Robin Williams apareció en su habitación vestido de médico, hablando en «ruso» y vociferando como un demente a los médicos y enfermeras. Consiguió que Reeve se riéra por primera vez desde el accidente, llevándole a la reflexión de que si aun podía reír, podría seguir adelante con su vida.

Algunas investigaciones han confirmado la eficacia de este método. En un estudio reciente, se pudo comprobar que cuando los maridos de mujeres con cáncer de mama respondían con humor (benévolo y no sarcástico) a los problemas asociados con la enfermedad, conseguían reducir el nivel de ansiedad asociado al cáncer (Martin, 2008:477).

La segunda opción es proporcionar a la persona los propios medios para la diversión. Ésta es la estrategia de los carritos del humor que ofrecen algunos hospitales, con materiales audiovisuales y lúdicos que la propia persona puede emplear siguiendo sus propios tiempos y necesidades. Es también el método sugerido por Sandra Ritz en situaciones de desastres naturales, que propone la organización de eventos lúdicos y la facilitación de materiales como películas y aparatos de vídeo para ofrecer un respiro lúdico a los supervivientes (Salameh y Fry, 2004:219-268).

Los medios que proporcionamos pueden ser algo tan sencillo como un contexto lúdico, o sea, un juego para reinterpretar la situación.

En un banco de Nueva York, tenían el problema de que ciertos clientes difíciles causaban mucho estrés a los y las cajeras. El director de la sucursal decidió implementar un original concurso: «El peor cliente de la semana». Los viernes se reunían todos los y las cajeras para compartir las anécdotas más terroríficas sufridas con sus clientes, animadas por el premio a la mejor historia: una botella de vino francés. La propuesta pronto empezó a dar sus frutos. Mejoró el clima entre el personal y se prestó un mejor servicio a los clientes, ya que comenzaron a esforzarse por recibir a los más difíciles para así ganar el concurso.

Finalmente, existe una estrategia más sencilla, que consiste en la simple escucha. Durante situaciones difíciles, hablar con otras personas nos ayuda a distanciarnos de los problemas, y muchas veces es suficiente para que el humor florezca de forma espontánea. No hace falta forzar el humor, sino dejar que la propia persona afectada encuentre el lado divertido de la situación.

La socióloga Gail Jefferson, que ha analizado las conversaciones íntimas en las que una persona se queja de algo con otra, observó que normalmente es la persona afectada la que más bromea y ríe, mientras que la otra reacciona con empatía. Pero si no existiera ese oído que escucha, las bromas y la risa no se producirían. Es algo así:

—¿Que tal la pierna?

> —Pues muy sexy. La cicatriz es una monada, je, je. Pero vamos, mejor que no te la enseñe, que igual te desmayas ¡ja, ja!
>
> —¡Vale, no insisto!
>
> —Es que además, como no la puedo mover, parece la pierna de una etíope, pfff. Lo que te digo, muy sexy.
>
> —¿Y te duele mucho?
>
> —Hombre, ahora mismo regular. Como si tuviera metida dos cuchillos y un destornillador en la rodilla, jjjjjj….
>
> —Qué barbaridad.
>
> —Pero vamos, lo mejor es cuando viene el médico y se pone a moverla, que parece que le entrenaron en la escuela de Torquemada. Dice cosas tipo, «bueno, amiguita, igual esto te va a molestar un poco». Cuando dice eso ya me preparo para chillar, jaaaa-jaaa-ja.

Incluso en momentos verdaderamente duros de la vida, la compañía de un amigo o una amiga puede ayudarnos a reír. El cómico Juan Carlos Ortega contó la siguiente reveladora anécdota, que es típica de cómo, si estamos bien acompañados, se puede pasar de la tragedia a la comedia en un instante:

> Ayer comí con un antiguo compañero de trabajo. Durante el primer plato me contó la reciente muerte de su madre. Yo le escuchaba con la expresión seria que se utiliza en estos casos. Justo en el momento en el que mi amigo describía la postura en la que encontró a la anciana muerta en su cama, a través de los altavoces del restaurante sonó, a todo volumen, el tema musical de *La guerra de las galaxias*. No sé quién de los dos empezó a reírse primero. Creo que estallamos simultáneamente. Fue una de esas risas que te invitan a dar puñetazos en la mesa. (Ortega, 2005).

En esta anécdota, el detonante de la hilaridad fue un hecho imprevisible y accidental, pero hay que decir también que ciertas personas desarrollan una gran habilidad para afrontar los problemas con humor. Y no es de extrañar que algún estudio psicológico ha descubierto que aquellas personas que puntúan alto en este estilo humorístico suelen tener relaciones sociales más satisfactorias porque consiguen animar a la gente a su alrededor.

Numerosos investigadores han señalado la importancia de compartir la situación a la hora de apoyar con una intervención humorística. En una situación dramática, la realidad es que las personas con quienes mejor podemos reír son con aquellas personas que sufren con nosotros, y que gracias a esta experiencia compartida entran rápidamente en nuestra esfera íntima. Son amistades instantáneas que surgen, ante un huracán o un asesinato, incluso entre vecinos que nunca se habían dirigido la palabra.

Dicen que después del 11 de Septiembre de 2001, en Nueva York la gente se abrazaba por las calles. Es muy habitual que durante las guerras, tras los desastres

naturales, y en otras crisis, las personas que sufren las mismas tragedias e incertidumbres se junten para compartir sus experiencias, llorar y superar juntas su drama común. También suelen asociarse en grupos de apoyo las viudas, los alcohólicos, las víctimas del terrorismo, y los afectados por diversas enfermedades como el cáncer y el SIDA. Los y las psicólogas que trabajan con estas personas cuentan que no sólo se comparten las emociones negativas y los abrazos cariñosos de apoyo, sino que el humor es una característica habitual en la interacción.

Por ejemplo, dentro del programa de los *12 Pasos* de Alcohólicos Anónimos, los participantes cuentan anécdotas reales de comportamientos absurdos e incoherentes cometidos bajo la influencia del alcohol ante las risotadas de todo el grupo, ayudándoles a crear una barrera entre su antigua personalidad y la nueva persona sobria que quieren ser (Salameh y Fry, 2004: 195-218).

> Tim cuenta sus grandes esfuerzos para esconder la bebida y seguir bebiendo en el trabajo: «Conseguía beber durante todo el día, corriendo de manera caótica entre las reuniones, saliendo precipitadamente al garaje para coger un papel olvidado en el coche o al baño para aliviarme con demasiada frecuencia. Entremedias descansaba, haciendo como si trabajara, mientras que planificaba ansiosamente mi siguiente escapada para echar un trago. Un día calculé mal y se me agotó la bebida. Poniendo la oficina patas arriba, no encontré nada de reserva. Desesperado, porque aun quedaba medio día que aguantar, me dirigí a la oficina de mi jefe. Ahí me senté durante unos momentos, con la mirada fijada en su lámpara italiana, que tenía una pantalla bellísima, sólida y esculpida, equilibrada sobre una base de cristal transparente llena de brandy de melocotón. Sin pensármelo dos veces, desenrosqué la bombilla y luego separé las dos piezas. Mirando furtivamente de un lado al otro, como si fuera un ladrón, ¡me bebí la lámpara!»

Crear grupos de apoyo como estos y facilitar situaciones en las que tales anécdotas pueden compartirse es una forma sencilla de ayudar a los afectados a relativizar su situación con humor.

Otro ejemplo son los prisioneros de guerra (Salameh y Fry, 2004: 219-68). Helen Colijn y otras mujeres, prisioneras de los japoneses en Sumatra durante la Segunda Guerra Mundial, organizaban sesiones de té imaginarias, se contaban chistes, jugaban a la charada y crearon un coro con cuatro voces que cantaba música de Dvorak, Beethoven, Mozart y sus propias composiciones.

En el campo nazi de Borgermoor, Wolfgang Langhoff organizó en 1933 el Zirkus Konzentrazani (Circo de Concentración), un espectáculo con acróbatas, boxeo, payasos y hombres vestidos de mujeres. Gerda Weissman Klein coordinaba espectáculos de comedia semanales durante su cautiverio bajo los nazis que años después recordaba de esta manera:

> «Cuando ahora pienso en aquellos años, recordando sus caras felices, recuerdo también que muy pocos vivieron para gozar de la libertad. Doy gracias a Dios que pude ayudarles a olvidar. Incluso ahora, cuando me encuentro con las pocas chicas que sobrevivieron y me recuerdan esos shows, me siento humilde y agradecida. Sé que fue la cosa más grande que he hecho en mi vida».

Estas asombrosas historias revelan la grandeza a la que puede llegar el espíritu humano y demuestran que la fábula cinematográfica de *La vida es bella* no está tan alejada de la realidad como pudiera parecer.

La importancia de estos intercambios se vuelve especialmente clara en los casos extremos en los que quedan terminantemente prohibidos. El humor y la risa son fenómenos esencialmente sociales y los prisioneros de guerra consiguen reír más fácilmente en compañía. De hecho, un superviviente comentaba que «cuanto mayor era el grupo, más divertidas eran las cosas, y cuanto más pequeño, más serias». Esto significa que cuando un prisionero queda confinado a un calabozo, el aislamiento social se añade al resto de sus miserias, que pueden volverse así insoportables. Por este motivo, los prisioneros de guerra norteamericanos en Vietnam se las ingeniaban para enviarse mensajes secretos durante sus estancias en el calabozo, como ha contado el Capitán Gerald Coffee en su libro *Más allá de la supervivencia* (Salameh y Fry, 2004: 219-268). Los prisioneros empleaban distintos toques cifrados en las paredes, o se comunicaban mediante la forma de barrer el suelo o incluso con todo tipo de sonidos corporales, entre ellos las toses, los eructos, las ventosidades y los estornudos:

> Casi todos acababan desarrollando su manera particular de estornudar. Un estornudo normal se convertía en una palabrota como «Bullshit!», («¡Mierda de toro!»), «Horseshit!» («¡Mierda de caballo!»), «Rat shit!» («¡Mierda de rata!») —que era mi favorito—, o «Fucking Ho!» («Jodido Ho») refiriéndose, por supuesto, a Ho Chi Minh. Era posible acumular un estornudo bien sano y prácticamente gritar la propia rabia, desprecio y frustración contenida. Los guardas nunca parecían entender el auténtico significado de esta práctica y nos proporcionaba un pequeño placer gastarles esta broma un día sí y el otro también. Era extraño, pero se volvía muy reconfortante oír estas palabrotas a lo largo del día y de la noche; era una manera de recordar, de forma humorística, que toda la familia estaba ahí y que las cosas eran normales; tan terribles como siempre, pero normales.

Evidentemente, Gerald Coffee y sus compañeros no podían expresar la risa abiertamente pero se inventaban distintas maneras de comunicar que algo les había hecho reír, con toques y sonidos especiales. En todos estos casos, los prisioneros arriesgaban la vida para bromear y reír, y así expresar su apoyo y su cariño.

4/ PERDÓN Y RESILIENCIA

PUNTO DE ENCUENTRO ENTRE EL PERDÓN Y LA RESILIENCIA

El perdón es un término muy común en nuestra vida cotidiana y sin embargo poco se ha escrito sobre él. Es una actitud con un significado en cierto modo ambiguo debido a que se utiliza de diversas formas y en diversas situaciones para expresar pensamientos, emociones y conductas muy dispares. Resulta más sencillo decir qué no es perdonar que definir qué es perdonar.

El perdón no es renunciar a un derecho, eso sería confundirlo con la tolerancia de soportar lo que no se puede combatir y sería transigir con la injusticia, cosa que nada tiene que ver con el perdón. El perdón va más allá de la injusticia.

Perdonar, tampoco es olvidar, ni negar hechos acaecidos, porque sobre la negación y el olvido no puede haber perdón.

No es disculpar, pero sí supone ponerse en el lugar del agresor para entender las razones que le han llevado a perpetrar una herida, daño o injuria. Comprender al agresor no supone eludir responsabilidades, ni ajenas ni propias, ya que sin reconocimiento de la responsabilidad de los hechos no puede asentarse un perdón sano. Además no implica volver a establecer el vínculo con el agresor en los mismos términos previos a la agresión, puede que esto se lleve a cabo o no.

El perdón requiere dosis de lucidez, fortaleza, conciencia moral y capacidad de amar altruistamente. Se ha confirmado el rol liberador del perdón ante traumas infantiles y por tanto su capacidad terapéutica. Y siendo esto así, parece necesario tener una alta dosis de resiliencia para practicar el perdón ante ultrajes graves, abusos sexuales infantiles, abandono parental y otras situaciones claramente traumáticas. Por ello, nadie duda de la fuerza del perdón en la construcción y desarrollo de la resiliencia.

El gran interrogante es cómo conseguir que una persona que de alguna forma ha sido agraviada, ha sufrido o está sufriendo situaciones duras pueda aprender estrategias que le ayuden tanto a soportar el golpe como a restablecer su estabilidad emocional. La vida se convierte así en un desafío, a la vez que en un esfuerzo constante, duro y mantenido por superar los retos de forma eficaz.

Para que la persona adquiera una mayor capacidad resiliente necesita relaciones afectivas, puntos de referencia, recuerdos de momentos felices, personas que le han amado y, desde estas imágenes, construir nuevamente cimientos de estabilidad afectiva y fuerza interior.

Tras el sufrimiento, la víctima necesita reconstruirse de nuevo. La resiliencia es el eje de esta reconstrucción, pero sin el perdón es imposible que esto ocurra. Por otro lado, tras la agresión recibida de forma traumática, hay que realizar un proceso personal para

perdonar, para lo cual ayuda la resiliencia. Desde esta encrucijada se va a plantear el perdón como potenciador a la vez que emergente de la resiliencia.

APORTACIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN

El concepto de perdón y los componentes que lo definen ha obtenido en los últimos años una especial atención. Un grupo de investigaciones se ha centrado en definir qué es el perdón o qué aspectos o variables lo integran (Mullet, Girard y Bakhshi, 2004). Desde la psicología positiva se ha priorizado en la definición del perdón el desarrollo de cualidades positivas, valores sociales y morales (Seligman, 2002; Vecina, 2006). Entre ellas, han ocupado una parte importante algunas emociones positivas como alegría, felicidad, empatía, resiliencia, reconciliación y comprensión.

¿Queréis ser felices un instante? Vengaos ¿Queréis ser felices siempre? Perdonad

Para otros investigadores el perdón y la resiliencia implican tener un sentido de la vida y este sentido depende, por una parte, de las circunstancias que nos rodean y, por otra, de la interpretación que hagamos de estas circunstancias y del afrontamiento de las mismas (Linley, Joseph y Word, 2006). Cuando los sujetos perdonan, los pensamientos, emociones y acciones hacia la persona objeto del perdón se trasforman en más positivos, y esto implica cambios prosociales en las motivaciones interpersonales con el agresor (Cosgrove y Konstam, 2008; Mc-Cullough, Bono y Root, 2007).

Sin embargo, otros autores conceptualizan el perdón desde la ausencia de aspectos negativos, tales como falta de rencor, superación del odio y la rabia, así como la deposición de actitudes de venganza contra el agresor (Sells y Hargrave, 1998). Sin duda, tanto los aspectos positivos o proactivos como la ausencia de actitudes negativas hacia sí mismo o hacia el ofensor, deberían estar incluidos en la conceptualización de la capacidad de perdonar y dar cuenta de las distintas dimensiones del perdón (Maganto y Garaigordobil, 2010).

Otras líneas de investigación se han interesado en el rol que juega el perdón en la resiliencia. Parece evidente que el perdón es una transformación afectiva, cognitiva y motivacional de uno mismo hacia el infractor. La victima hace una evaluación del daño recibido y admite la responsabilidad del agresor, pero voluntariamente elige cancelar el endeudamiento, terminando con la necesidad de revancha, castigo o indemnización. En gran medida, uno mismo elimina las emociones negativas que están relacionadas directamente con el agresor.

Además, hay una transformación motivacional que incluye la reducción de motivaciones negativas y un incremento de las emociones constructivas hacia el perpetrador. El que perdona debe de estar motivado hacia conductas sociales positivas para el infractor. La investigación de Stepp (2008) confirma que los pensamientos indulgentes generan menos respuestas de estrés y más sentimientos de control, lo cual es una característica que los psicólogos consideran clave en el proceso resiliente. Además,

reemplazar los pensamientos negativos con pensamientos positivos es fundamental para alcanzar la madurez emocional y la resiliencia.

Este cambio que implica el perdón coincide con los sentimientos que desarrollan las personas resilientes ante las circunstancias traumáticas de la vida, observándose una coincidencia en las mismas y confirmándose la relación entre resiliencia y perdón, promoviendo el perdón una resiliencia saludable (Worthington y Scherer, 2004). El trabajo de investigación de Faison (2007) en el que se aborda la salud mental vinculada al perdón y la resiliencia ha demostrado la relación entre ambas variables.

En la misma línea Walsh (2005) sugiere que los acontecimientos traumáticos del pasado no se borran, pero las percepciones y sentimientos respecto a ellos, así como sus implicaciones en nuestra vida, pueden alterarse de manera importante. Afirma que el perdón no elimina la responsabilidad del agresor y que borrar de la memoria los acontecimientos no es necesario ni siquiera preferible. Incluso atestigua que si olvidamos el daño causado quizá no aprendamos de él para adoptar las medidas necesarias y evitar que vuelvan a ocurrir en el futuro. A través del perdón se deben establecer nuevos términos en la relación para asegurar que ese daño nunca vuelva a ocurrir.

En el primer estudio realizado en el estado español sobre la capacidad de perdonar (Maganto y Garaigordobil, 2010), se ha encontrado que las mujeres son más proactivas en el perdón que los varones, especialmente en lo que a capacidad empática se refiere, y que la edad es una variable a tomar en consideración por las diferencias encontradas en relación a la mayor capacidad de perdonar en personas de más edad.

Además, en dicho estudio se investigó la creencia popular sobre el concepto del perdón, así como las razones que ayudan a perdonar, con resultados también diferenciales en función de la edad y sexo de los participantes. Respecto a la edad, otros estudios recientes bien documentados informan de las diferencias generacionales en relación a la capacidad de perdonar (Allemand, 2008; Cheng y Yim, 2008), y cómo el perdón es una actitud emocional que se trasmite en el ámbito familiar, que es educable y que se adquiere a lo largo del desarrollo evolutivo.

Desde esta perspectiva, en la figura 4.1, presentamos un cuadro síntesis de la interacción entre perdón y resiliencia.

DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

El perdón implica: reconocer las heridas, empatía-compresión, hacer memoria y resiliencia

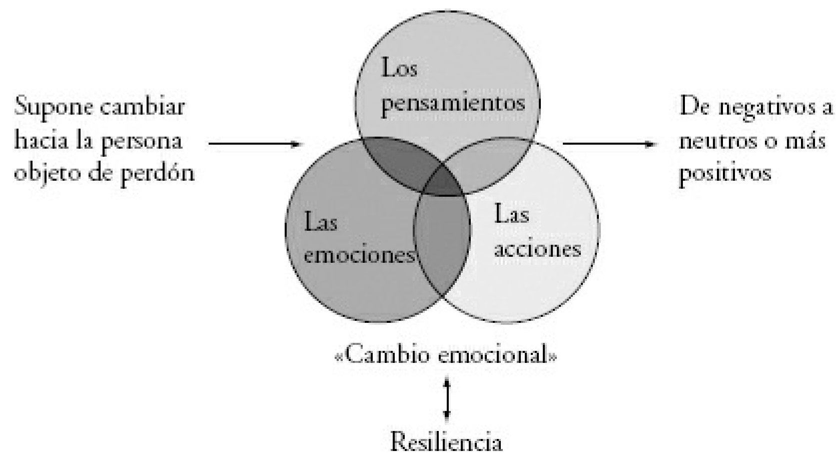


Figura 4.1. *Perdón y resiliencia*.

ASPECTOS CONCEPTUALES DEL PERDÓN

Como ya hemos señalado, una pregunta no siempre fácil de contestar es qué es y qué no es perdonar.

El perdón sólo puede ser considerado por quien lo otorga y la persona objeto del perdón en términos de familiaridad o amistad de los individuos implicados. En algunos contextos puede ser dado sin que el agraviado pida alguna compensación o algo a cambio, con o sin respuesta del ofensor, incluso sin que el ofensor se entere de ello, como sería el caso de una persona fallecida. En algunos casos, podría ser necesario que el agresor ofrezca una disculpa, restitución, o aún el pedir ser perdonado, como reconocimiento de su error, para que el agraviado pueda perdonar.

Qué dificulta el poder perdonar

Las razones que nos dificultan perdonar son de distinto orden, y aunque para cada persona unas tienen más peso que otras, podemos decir que a todos nos dificulta el poder perdonar algunas de las que a continuación se exponen y que han sido verificadas por distintos estudioso del tema (Horwitz, 2005; Maganto y Garaigordobil, 2010):

El perdón no implica siempre cercanía, a veces implica alejarse. El odio hace daño al que odia

• *Miedo a la re-victimización*. Las personas que han sido heridas de forma importante, acusando traumas difíciles de curar, sienten un miedo especial a acercarse y volver a confiar en dichas personas porque la idea de volver a sufrir el mismo daño psicológico les hace desconfiadas y recelosas. No pueden desprenderse ni superar esta experiencia, quieren recordarla con el mismo miedo y continuamente para no volver a sufrir como han sufrido. Es cierto que no hay que exponerse al agresor, pero también es verdad que este miedo no permite superar el rencor y el resentimiento. Es por ello que, sin olvidarlo, y sin exponerse innecesariamente al agresor si este es peligroso, hay que

trabajar por mantener la distancia pero superar, a la vez, el miedo a dicha re-victimización, dotando a la persona de estrategias de enfrentamiento y superación adecuadas.

• *Pagar con la misma moneda*. Algo así como «ojo por ojo y diente por diente» es el sentimiento que tienen algunas personas que han sufrido a manos de otra. Lo que desean es igualar el marcador haciendo que la parte ofensora sufra, al menos, en igual medida. Este deseo no permite superar el sufrimiento porque el recuerdo es continuo y está al acecho de hacer pagar el mal, lo que tampoco permite cambiar las actitudes, pensamientos y sentimientos respecto a sí mismo ni respecto al agresor.

• *Dependencia de la relación*. Cuando la hostilidad hacia la persona agresora se mantiene, en ocasiones es también un modo de mantener la relación, porque en definitiva la relación es importante aunque sea ambivalente o incluso dañina. La persona no quiere hacer el duelo por una relación que no puede seguir manteniéndose en esos términos o bien es incapaz de superar la dependencia con dicha persona.

• *Sentirse impotente*. En ocasiones, nos sentimos tan dolidos por el daño recibido y tan absolutamente impotentes para superarlo que adoptamos por compensación una postura de rabia inclemente hacia el individuo que nos ha tratado mal. De este modo podemos, al menos en la fantasía, obtener un sentimiento de poder para reemplazar el sentimiento de impotencia creado por el daño narcisista.

• *Aferrarse a la culpa*. Cuando las víctimas se sienten culpables o avergonzadas porque sienten que han contribuido al daño recibido, suelen, a menudo, externalizar sus sentimientos aferrándose a una actitud culpabilizadora, bien hacia sí mismas o bien hacia el agresor, pero en ambos casos la culpa extrema no les permite superar la herida, el dolor, ni cambiar las emociones y sentimientos hacia el perdón (Lansky, 2001).

• *Exigencias de una «super-conciencia» perfeccionista*. Una conciencia severa puede dar lugar a la represión de la hostilidad para reconocer la herida y afrontar el daño. Las personas con altas expectativas de perfección sobre sí mismas (lo que supone una incapacidad para perdonarse) o sobre los demás (lo que supone excesiva exigencia y poca indulgencia) suelen transformarse en individuos intolerantes ante cualquier conducta que se quede corta frente a las muy altas expectativas propias. En definitiva, no soportan el duelo por su orgullo herido.

• *Libertad del agresor*. Cuando tomamos conciencia de que el agresor tenía libertad para elegir una conducta cualquiera y ha elegido el daño sobre cualquier otra, resulta difícil tanto el perdón como el autoperdón. En general, está demostrado que cuanta mayor fuera la libertad de elección más difícil es perdonar o autoperdonarse (Cavell, 2003).

• *Aprendizaje de la venganza*. No hay duda de que el aprendizaje del perdón se realiza en la infancia y tiene relación no sólo con los modelos a imitar, sino también con las experiencias de socialización. De ahí deriva la importancia de la educación en valores, el razonamiento moral, el aprendizaje vicario y la práctica del perdón en los ámbitos familiar y educativo (Denham, Neal, Wilson, Pickering y Boyatzis; 2005, Maganto y Garaigordobil, 2010).

Qué favorece el poder perdonar

Igual que encontramos factores que dificultan el perdón, encontramos otros que lo favorecen. Descubrimos a continuación algunos de estos factores:

• *La empatía:* Entender las razones del otro. Este es uno de los aspectos que más ha sido estudiado en relación al perdón. Se define la empatía como la capacidad de propiciar respuestas emocionales y experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, la capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los otros (Garaigordobil, 2009). La relación entre perdón y empatía (McCullogh et al., 1997) muestra un flujo significativo entre ambos aspectos, pero no se sabe con certeza cuál es la relación de causa efecto, es decir, si a mayor empatía más capacidad de perdonar, o si cuanto más nos ejercitamos en el perdón en mayor medida desarrollamos la empatía. Lo que sí se sabe con seguridad es que ambas variables se presentan conjuntamente y que sin ponerse «en las sandalias del otro» no es fácil entender las razones de los agravios y exculpar al agresor.

• *La promoción de la resiliencia.* La resiliencia, como se ha explicado, implica la fortaleza necesaria para lograr un cambio de emociones negativas a positivas, y genera entre otros aspectos mayor nivel de bienestar psicológico, logrando resultados terapéuticos más eficaces (Makinen y Jhonson, 2006). Fredickson (2003) es una de las investigadoras que en los últimos años con más contundencia ha demostrado la relación entre salud y emociones positivas. Las emociones positivas son factores que contribuyen a hacer más resistente a la persona frente a la adversidad, y ayudan a construir resiliencia psicológica (Lyubomirsky, King y Diener, 2005). Al igual que con la empatía, nos preguntamos si la capacidad de perdón nos hace más resilientes o si las personas más resilientes son las que mayor capacidad de perdonar tienen. La respuesta no es conclusiva, pero sí está demostrado, por lo anteriormente expuesto, que ambas variables están relacionadas, la resiliencia ayuda a incrementar la capacidad de perdonar y las personas con más capacidad de perdonar aumentan su resiliencia.

• *Que se haga justicia.* Que se aplique la ley si se ha transgredido, o bien que se reconozca públicamente el agravio. Cuando el daño físico o psíquico recibido ha supuesto un quebrantamiento de la ley es prioritario que se logre el cumplimiento de la misma porque de lo contrario la injustica permanece y la justicia debe estar por encima de la generosidad del que perdona. Si no ha habido una transgresión de la ley, pero el daño ha sido público, sería de justicia que la disculpa o el modo de resarcimiento del daño fuera también público, no privado, para hacer justicia a la víctima.

• *Que se pida perdón con arrepentimiento.* Que se pida perdón con muestras de arrepentimiento, con el consecuente cambio de conducta. Las palabras «lo siento» o «perdona» pueden estar llenas de contenido emocional y de sincero arrepentimiento o ser vanas y de mero cumplimiento. Facilita el poder perdonar experimentar que junto al reconocimiento de la agresión por parte del agresor haya conductas de desagravio en otros ámbitos de la vida para que los hechos no se repitan.

• *Las creencias religiosas*. En todas las religiones existe la consideración del perdón como algo esencial aunque éste tenga diferentes dimensiones o atribuciones. Para muchas personas la religión es un conjunto de creencias vividas desde la experiencia que dan sentido a su vida y contextualizan de un modo particular los acontecimientos. La mayoría de estas personas encuentran en la fe una razón altamente motivadora para perdonar, lo que facilita, por identificación con dichas creencias, la resolución exitosa del daño.

• *Poder hablarlo y trabajarlo personalmente*. Poner palabras al dolor es un modo de superar el mismo. Poder hablarlo y trabajarlo personalmente abre la posibilidad de no sentirse solo y de objetivar la situación al contrastarla. Incluso hablarlo con la persona agresora puede ser, en algunos casos, un medio adecuado para lograr el perdón, ya que el perdón no es un logro unilateral, es el resultado de un diálogo, que puede ser tácito, pero que implica una comunicación recíproca de un tema delicado y extenso.

• *No estar expuesto a la presencia del agresor*. Lo dicho anteriormente no supone que tengamos que exponernos de nuevo al agresor. En ocasiones la distancia es el mejor modo de poder perdonar, y por supuesto el modo más sano. Muchas de las mujeres que mueren a manos de sus maltratadores, sean o no sus parejas, lo son porque se creen que cuando les dicen «lo siento, te quiero mucho» o «esto no va a volver a ocurrir» la agresión no se repetirá, y ocurre todo lo contrario. Es preciso, para superar de verdad el daño y perdonar sinceramente, alejarse de la persona que puede de nuevo repetir la agresión.

El proceso de perdonar

Enseñemos a perdonar, pero enseñemos también a no ofender, sería más eficiente. El proceso de perdonar es un camino que hay que recorrer por etapas. Desde nuestro punto de vista, se podría considerar como proceso básico el que contempla al menos las seis etapas siguientes:

1. *Reconocer el daño, la herida sufrida por el agravio*. Es el primer paso para lograr el perdón, no negar el daño, identificarlo convenientemente y reconocerlo. Aceptar, y no es fácil, que nos han hecho daño, que hemos sufrido una herida, un agravio, y analizar cómo nos ha afectado. Si no reconocemos la herida no podemos disponernos a perdonar. Además reconocer la herida nos da la opción de conocernos mejor a nosotros mismos, y de descubrir el otro lado del dolor, los aspectos o incluso los beneficios que a largo plazo nos reporta. Evitar el dolor con la negación no conduce a la salud.

2. *Aceptar la tristeza, la rabia, la cólera y el miedo*. La consecuencia de la herida produce rabia, miedo, cólera u otros sentimientos similares. Aceptar esos sentimientos es sano, incrementarlos o actuarlos convirtiéndolos en venganza no lo es. Sin embargo, tenemos que identificar nuestros sentimientos sin miedo, ponerles nombre, saber cómo nos está afectando un agravio y hacerlo cada vez con más serenidad, es la única manera de no llevarlos a la práctica. La represión que conlleva la vergüenza de tener que

reconocer en nosotros esos sentimientos sólo conduce al engaño personal y a dar falsas y engañosas respuestas en relación con el agresor.

3. *Compartir con alguien lo que nos ha ocurrido, lo que pensamos y sentimos*. Es el medio para objetivar los hechos y no sentirnos solos. Es importante tomar perspectiva, y permitir que otra persona, y mejor si es una persona con autoridad en el tema, nos ayude a objetivar lo que nos ocurre, ponga las piezas de los pensamientos, emociones y de los hechos en el lugar que les corresponde sin atribuciones erróneas. Además, uno de los aspectos más dolorosos es creer que somos los únicos a los que nos ocurren estas cosas, y volver a revivir los hechos al tener que contarlos, por muy doloroso que parezca, produce un efecto sanador si la persona a la que se lo confiamos es competente.

4. *Trabajar la culpa, especialmente el perdón a sí mismo*. Como consecuencia de un diálogo sincero y de una identificación correcta de los hechos, dejamos de lado la «autoflagelación» en la que solemos caer o el victimismo con el que a veces nos cubrimos, para dejar también la responsabilidad de la culpa en el otro. La atribución de la culpa debe ser tratada con objetividad, para poder superar la dualidad o los polos emocionales en los que caemos, o yo sólo soy culpable, lo que dificulta perdonarse uno a sí mismo (uno de los retos más difíciles de nuestra vida cotidiana), o bien sólo el otro es el culpable (lo que dificulta perdonar).

5. *Dar sentido a la ofensa y comprender al ofensor*. Tras estas etapas previas estamos en posición de dar un paso más y de intentar dar un sentido a la ofensa, lo que supone en cierto modo comprender al ofensor. Dar un sentido a la ofensa no es otra cosa que ejercitar la resiliencia. De los agravios y de los traumas vividos pueden sacarse grandes beneficios y salir fortificados y más altruistas (Maganto y Etxeberría, 2010). Cuando se decide a ver el lado positivo hasta de las situaciones más traumáticas, la superación de las mismas es más fácil. Desde esa perspectiva resulta igualmente posible entender las razones del ofensor, su contexto vital, sus problemas o su inconsciencia, lo que objetivamente concluyamos que ha motivado la ofensa.

6. El proceso de perdonar tiene que finalizar con la *resolución de decidirse a perdonar*, esto significa un cambio no solo cognitivo sino también emocional. Implica renunciar al odio y la venganza que hemos experimentado, desprenderse del deseo de represalia, promover la generosidad más allá de la justicia y armonizar los polos dialécticos de las emociones. Esto no implica volver a la relación inicial como si no hubiera pasado nada, quizá esto no sea posible, pero sí abrir la posibilidad de diálogo al menos con el agresor.

En síntesis, las etapas del perdón podrían representarse del modo siguiente:

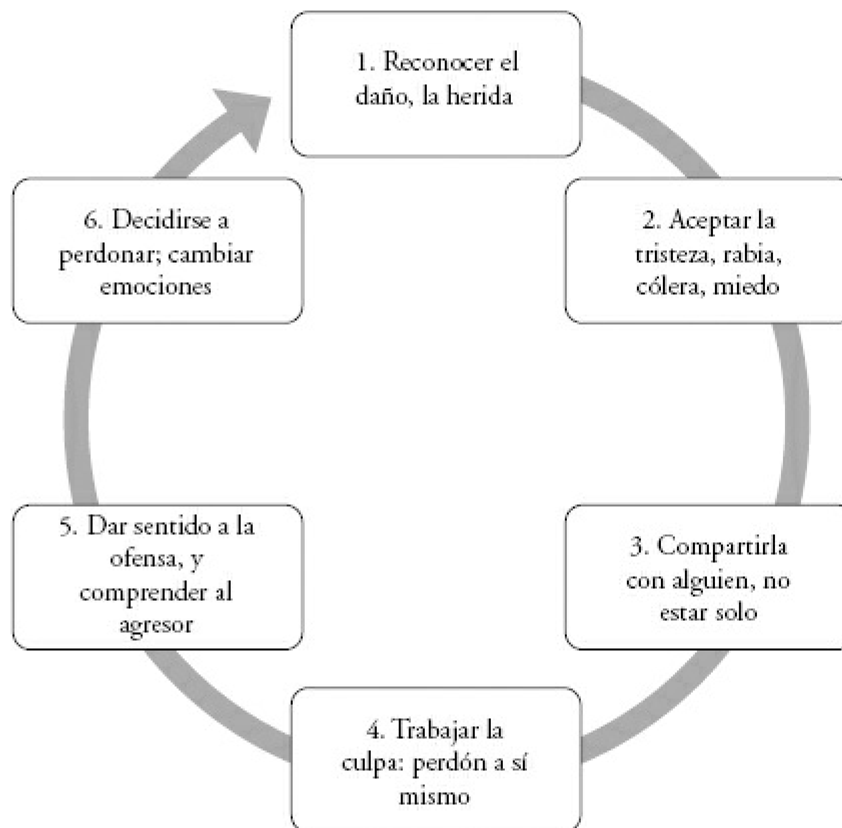


Figura 4.2. *Etapas del proceso de perdonar.*

Beneficios del perdón

Perdonar es decidirse a disfrutar de la vida

Este es un ámbito de estudio cada vez más desarrollado desde diversos modelos psicológicos, especialmente terapéuticos. Se sabe que ningún proceso de sufrimiento personal en el que el agravio esté anclado puede superarse sin el ejercicio del perdón.

Desde el punto de vista psicológico, las personas que han sido heridas o lastimadas de diversas formas y resuelven el daño, la amargura y el deseo de venganza de forma positiva, aumentan sus sentimientos constructivos y las motivaciones prosociales hacia sus ofensores. Esto incluye el desarrollo de emociones, pensamientos y conductas positivas hacia el/los ofensores, o sentimientos de compasión, comprensión, empatía, amor o simple compasión hacia el mismo.

Se han confirmado los beneficios que la intervención terapéutica sobre el perdón puede proporcionar en la superación de experiencias significativas en las que el individuo ha sido dañado por otros, o por sí mismo.

Por ejemplo, hay evidencias de que el trabajo con emociones vengativas y de odio hacia el agresor dificulta perdonar. Sin embargo, trabajar para afrontar y transformar estas emociones hace que disminuyan las secuelas físicas y psicológicas que el odio, la venganza y la agresión suscitan, más que el hecho que ocurrió en sí mismo.

Los beneficios son de amplio espectro, pero podemos clasificarlos en beneficios por disminución de problemas físicos y psicológicos y beneficios por la adquisición de emociones más positivas.

En el cuadro 4.1 quedan explicitados los beneficios que produce el perdón en las personas.

SE ELIMINAN O REDUCEN ASPECTOS NEGATIVOS	SE INCREMENTAN O MEJORAN ASPECTOS POSITIVOS
• Disminución de emociones negativas como rabia, hostilidad, odio, tristeza, miedo, desesperanza y ansiedad. • Reducción de los deseos y conductas de venganza. • Apaciguamiento de las rumiaciones o pensamientos recurrentes que torturan. • Disminución de síntomas físicos vinculados a la angustia, fatiga y miedo. • Reducción de medicación relacionada con los síntomas que produce. • La evitación de lugares que recuerdan la ofensa. • Se rebaja la necesidad de ser compensado por los daños y nunca ser suficiente. • Se aminora el sentimiento de impotencia. • Se reparten y atribuyen las responsabilidades. • No se mantiene la tortura de la culpa.	• Se toma perspectiva respecto a los hechos. • Mayor empatía (cognitiva y afectiva) hacia el ofensor: compresión de circunstancias y motivaciones del ofensor. • Implementación y/o desarrollo de la resiliencia. • Capacidad de realizar una denuncia hacia el agresor. • Sentimientos neutros e incluso positivos hacia el ofensor y restablecimiento del diálogo con él. • Mejora del sueño y otros síntomas físicos. • Incremento de la autoestima y el autorrespeto. • Mayor auto-confianza para enfrentarse al abusador. • Liberarse del pasado, buscar la justicia consigo mismo. • Dar sentido a la experiencia traumática. • Poner la culpa en el lugar que le corresponde y conseguir la paz mental y emocional.

Cuadro 4.1. *Beneficios del perdón*

CÓMO PROMOVER EL PERDÓN Y LA RESILIENCIA RETOS Y DESAFÍOS

Como venimos señalando el perdón es un eje transversal en el desarrollo de la resiliencia, lo es especialmente en el hecho de esforzarse en *encontrar un sentido a la vida*.

Hasta en las peores situaciones las personas podemos ser capaces de darle un sentido a nuestras vidas, incluso a veces, el sufrimiento es un medio para encontrar ese sentido. Desde ese punto de vista la forma de ofrecer el perdón cambia, y adquiere dimensiones saludables que a la vez incrementan la propia resiliencia.

Quien conoce el porqué de esta vida, puede soportar todos los cómo a los que estará sometido

El sufrimiento suele ser en general, incomprensible tanto para los niños como para los adultos. Es necesario poder darle un sentido, un porqué, ya que en caso contrario pueden aparecer pensamientos obsesivos en los que la persona queda atrapada y sin salida. Además, y lo que es más importante, el comprender ese porqué favorece el no reproducir ese pasado. Siendo consciente de lo que ese acto sobrellevó, la persona se compromete a no reproducirlo. De hecho, el test más importante de resiliencia de un trauma infantil es convertirse en padres.

Normalmente, esta comprensión de los hechos lleva a las personas a un perdón intelectual (voluntad de perdonar), que posteriormente puede convertirse en un perdón emocional (desaparición de los sentimientos de amargura). Este tipo de perdón es deseable porque los sentimientos de rencor dañan a quien los siente.

Es aquí donde se sitúa la importancia del perdón, no como un sentimiento, sino como una voluntad de reanudar la vida para sí mismo o para otro. La ausencia de perdón o el rechazo de perdón crean en el fondo una ruptura con la vida. Reanudar la vida quiere decir restablecer de algún modo el sentido de la vida.

El perdón si no es honesto, real y sincero no es perdón y, por tanto, no es saludable. Algunas formas de pedir perdón pueden considerarse de mero cumplimiento y no una resolución sincera de perdón y de cambio.

Por ello, vamos a revisar algunas de las principales características que tiene que reunir el perdón para considerarlo un acto saludable, es decir, promotor de bienestar. Siguiendo estudios previos sobre las características propias del perdón (Denham y col., 2005) vamos a exponer algunos de los retos que supone perdonar, como aspecto mediador de la resiliencia.

• *Ofrecer un perdón humilde*: La humildad es una condición imprescindible para perdonar. La humildad es la verdad. Solo desde el reconocimiento de que necesitamos perdón podemos ofrecerlo y ese reconocimiento nos hace honestos, humildes y resilientes. El orgulloso no perdona realmente y si lo hace, difícilmente su perdón es auténtico y profundo.

• *Otorgar un perdón acogedor:* Este modo acogedor quizá implique modificar algunas de nuestras disposiciones y comportamientos. Perdonar comprendiendo de antemano, perdonar tendiendo la mano al agresor, perdonar ofreciendo, aceptando una restitución, no exigiéndola. Acoger, entender y construir con el agresor logra transformar a la víctima de vulnerable en resistente, incrementando la fortaleza de la víctima, proporcionando más resiliencia. Perdonar acogiendo es vencer dos veces.

• *Dispensar un perdón total*. Lo que hemos pensado que jamás perdonaríamos, hasta eso es un reto para la salud emocional y la paz interior. Es un engaño creer que se puede perdonar «en parte» porque nos restauramos o sanamos también en parte, en esto hay que ser radicales, no podemos dejar fisuras en el perdón. Perdonar hasta lo que parece imperdonable. Es el modo de sanarse y liberarse interiormente.

• *Procura un perdón reiterado*. Para perdonar reiteradamente ante diversas afrentas o

ante una misma y a lo largo del tiempo, se precisa resiliencia, salir triunfador de la adversidad, significa poner las luces largas en el coche para saber dónde está la meta.

• *Proporciona un perdón realista y sin olvido*: Hay que saber mirar la ofensa y la agresión como lo que son. Ese realismo conlleva, en primer lugar, considerar las posibles circunstancias atenuantes o eximentes que concurren en el ofensor. Aborrecer el daño, el mal, lo injusto, pero reconociendo que realmente ha habido una ofensa y hay que trabajar por enfrentarla. Es la vía para curarnos. Perdonar no es olvidar, es recordar sin rencor. Es conseguir una memoria emocional sana.

• *Trabaja el perdón, no dejes que lo empañe el tiempo*. Ofrecer el perdón antes de que asiente el resentimiento. Cuanto más tiempo se conceda a éste, más difícil es el perdón, pues el daño se enraíza y no quiere marcharse, pretende corroernos, es una de las sutilezas de nuestro yo herido. El resentimiento hace recordar con amargura. El querer olvidar pretende negar la realidad. No dejes que pase el tiempo con la esperanza del olvido. El dicho de que «el tiempo lo cura todo» en este caso no es verdad. Si fuera así, los ancianos serían las personas más felices y sanas del mundo y vemos que eso no es evidente. Aprovechemos el tiempo que la vida nos concede para enfrentar el reto de trabajar por nuestra salud física y psíquica. Es necesario echar mano de la fortaleza, de la resiliencia, para trabajar el cambio emocional que precisa el perdón, y ésto, hagámoslo cuanto antes.

PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA EJERCITARSE EN EL PERDÓN

Para finalizar presentamos dos actividades para trabajar el perdón, ambas son aplicables en distintos entornos socioeducativos:

1. Entre el pasado y el presente

PRIMERA PARTE: VISUALIZACIÓN DEL PASADO

Situación-Visualización del pasado	Busca un lugar tranquilo. Intenta respirar despacio y suavemente hasta entrar en una situación de serenidad y relajación. Despacio, sin prisas, y manteniendo esta respiración pausada, recuerda un hecho o una situación en la que te hayas sentido ofendido. Trae a tu mente todo el contexto en el que esto sucedió: lugar, persona o personas, momento del día… todos los detalles que te ayuden a re-experimentar la ofensa. Cuando hayas visualizado esto, quédate un tiempo con los ojos cerrados, prestando atención a los pensamientos y sentimientos que surjan en ti. Pasado un tiempo, coge esta ficha y anota en cada apartado aquello que te haya surgido.
Pensamientos	…
Sentimientos	…
Conductas	¿Qué conducta o acciones realizaste en aquel momento?

SEGUNDA PARTE: EJERCITANDO EL PERDÓN DESDE LA EMPATÍA

	Ahora vas a pensar en la persona o situación que te hizo sufrir. Intenta de nuevo respirar despacio y suavemente hasta entrar en una situación de serenidad y relajación. Sin prisas, y manteniendo esta respiración pausada, trae a tu mente la persona o situación dada.

Situación-Visualización actual	Ahora métete en la piel de la persona, en su modo de ser, de pensar y de actuar. Intenta pensar por qué lo hizo, qué le pudo ocurrir, qué problemas tenía, si tuvo desde su punto de vista razones para hacerlo… Es decir, qué le llevó a cometer la ofensa. No se trata de justificar o ver bien lo que hizo, sino de entender por qué con su manera de ser actuó de ese modo. Deja que los pensamientos y sentimientos fluyan, no les tengas miedo y no te opongas a ellos. De nuevo coge la ficha y escribe qué piensas y sientes ahora.
Pensamientos	…
Sentimientos	…
Conductas	¿Qué conducta o acciones consideras que podrías realizar en este momento?
Conclusión	Este ejercicio puede llevar tiempo, posiblemente requiera repetirlo varias veces, hasta que la rabia, el rencor, el odio o la venganza cedan progresivamente.

2. Escribe una carta

CARTA DE RECONCILIACIÓN CON UNO MISMO

En ocasiones no hemos podido decirle a alguien, por las razones que fueran (está lejos, ha muerto, no nos atrevemos…), todo lo que desearíamos haberle dicho. Guardamos dentro una pena o rabia que no podemos quitarnos de encima.

Es el momento de liberar esos sentimientos y poder decirle a esa persona todo lo que desearíamos haberle dicho para conseguir encontrar la serenidad interior.

Sigue estas pautas a la hora de escribir:

1. Escribe en un primer momento, de la forma más espontánea posible, todo lo que te surja.
2. Relee la carta y guárdala sin cambiar nada.
3. Transcurrido un tiempo, retoma la carta y piensa si quieres o no cambiar algo. Si es así, corrige la carta.
4. Finalmente, añade todas las sugerencias que se te ocurran sobre el modo en que te gustaría poder solucionar los pensamientos, sentimientos o emociones más conflictivos.
5. Si has logrado la reconciliación contigo mismo, puedes animarte a hablar con la persona o enviarle la carta. Si esto no es posible, puedes, si lo deseas, destruir la carta como símbolo de una situación superada.

5/ AL FILO DE LO POSIBLE

LA NECESIDAD DE UN CAMBIO DE MIRADA

Lo que no te mata
te hará más fuerte.
NIETZSCHE

La lucha por la supervivencia es algo que reside en la propia esencia del ser humano. Basta con revisar la historia de la humanidad para constatar que «los hombres encuentran en las mismas crisis la fuerza para su superación. Así lo han mostrado tantos hombres y mujeres que, con el único recurso de la tenacidad y el valor, lucharon y vencieron en las sangrientas tiranías de nuestro continente» (Sábato, 2003).

Y es que, si hay algo que nos define como especie es la adaptación, responsable en buena parte de que hayamos llegado hasta donde lo hemos hecho. Y dado que durante la evolución sólo sobrevivieron los más fuertes, podemos lanzar la hipótesis de que quizá exista una cierta carga genética en nuestra especie relacionada con la fortaleza frente a la adversidad.

Con esto no pretendemos desde la asociación ADDIMA[1] decir que la resiliencia sea un sinónimo de la selección natural o de la adaptación. De ser así, estaríamos llamando de una manera diferente a algo que ya estaba definido. En realidad, de lo que se trata, es de ponerle nombre a aquello que sucede desde siempre, pero que, hasta estos últimos años, no había sido contemplado como parte de la realidad.

Ahora bien, para que este fenómeno humano pase a formar parte de lo posible, hay que tener como mínimo la disposición para mirar más allá de lo que solemos ver. El peligro, a nuestro entender, es que nos eclipsen los casos que son conocidos universalmente por lo extraordinario de sus actos. Atrapados por la épica con la que son relatadas sus historias, podemos perder por el camino a los *héroes anónimos*. De hecho, la superación de la adversidad forma parte de la vida cotidiana de todos nosotros, y es muy probable que podamos rescatar ejemplos de resiliencia en personas cercanas, sin necesidad de acudir a la literatura.

Por otra parte, si la resiliencia es una realidad humana, podemos considerarla como un constructo sobre el que todas las personas tenemos ciertos conocimientos previos. De hecho, como hemos comprobado en los talleres que realizamos en la asociación, todos los participantes son capaces de identificar, desde su propia vivencia, ciertos aspectos, personales o ambientales, que coinciden (con matices) con aquellos que han sido definidos por los distintos autores como factores de resiliencia o de no resiliencia.

Una vez comprendido lo que puede añadir la resiliencia a nuestra práctica profesional,

la duda es si «todo vale»; es decir, nos parece necesario definir los requisitos que debería cumplir un proyecto para ser realmente coherente con el paradigma de la resiliencia.

Esto es algo que desde nuestra asociación nos preocupaba, ya que, como hemos ido comprobando a lo largo de estos años, si se consigue incorporar ese cambio de mirada que propone la resiliencia, la práctica profesional y la vida personal se enriquecen.

Un hecho constatado es que, a pesar de que la mayoría de los participantes en nuestros talleres están de acuerdo en la importancia de seguir una serie de pautas en la intervención: mostrar afecto y cercanía, favorecer la participación y la toma del control por parte del «usuario», descubrir los factores de protección internos y ambientales o favorecer el sentido del humor; sin embargo, se observa, de manera generalizada, que después no se aplica ese «modelo ideal» en la práctica cotidiana. Es decir, los inconvenientes parecen ser tantos que no nos resulta sencillo ser congruentes con nuestros planteamientos ideológicos iniciales.

Parece lógico preguntarse pues: ¿a qué se debe esta disonancia entre lo que pensamos y lo que hacemos? Barajamos principalmente tres hipótesis:

- Los entornos de trabajo no favorecen la aplicación de las estrategias que conforman el modelo resiliente.
- La carencia de capacitación y entrenamiento para poner en juego estas estrategias.
- La resistencia al cambio. Al fin y al cabo, incorporar nuevas estrategias o metodologías, supone adentrarse en un terreno desconocido e incierto. Por eso no es de extrañar que para muchos profesionales terminen imponiéndose las inercias de los modelos conocidos y ensayados.

ACTITUD NECESARIA PARA EL CAMBIO

Con sólo subir a un taburete el paisaje
cambia y se puede ver el mar…
Por el simple cambio de actitud del observador,
el ser observado cambia de forma.
CYRULNIK

Otra reflexión que nos surge es por qué tenemos tanta necesidad de buscar aplicaciones, cuando en realidad lo que nos cuesta es cambiar las creencias. Que el ser humano es un ser racional, es un manido argumento que ha pasado de formar parte del mundo de las ideas a constituirse en una auténtica creencia. Y es que como tales «nos pensamos» en la necesidad de encontrar una explicación racional a todo cuanto nos sucede, convencidos de que hacerlo nos permitirá controlar lo que ocurre en el mundo que nos rodea.

Entendiendo la necesidad de avanzar en la elaboración de metodologías y modelos para la aplicación de un enfoque resiliente, consideramos que un primer paso necesario será revisar nuestras creencias, envueltos como estamos en la cultura del miedo y la

victimización, donde priman las lecturas negativas, olvidándonos de que en medio de la adversidad siempre hay supervivientes.

Por eso creemos que es necesario otro punto de vista, esa otra mirada que nos permita pensar que puede haber un cambio positivo a futuro, que es posible hablar de sesgos positivos; y es que ya somos muchos los que nos rebelamos, los que queremos ver la realidad de otra forma distinta a lo que casi es dogma. Ahora bien, ¿es necesario querer cambiar para poder hacerlo?

Si partimos de una concepción constructivista de la adquisición de conocimientos, el cambio conceptual puede constituirse como un auténtico proceso de aprendizaje significativo que permite dar un nuevo significado a los contenidos previos que almacenamos en nuestra memoria y establecer puentes con las nuevas informaciones que, continuamente, nos llegan a través de los sentidos.

Nuestra interpretación del mundo está condicionada por nuestra experiencia y por el medio en el que vivimos. A partir de estos dos enormes filtros construimos un modelo, con el que interpretamos la realidad. Según Bandler y Grinder (1980) la diferencia entre aquellas personas que encaran la vida con éxito y aquellas que «juegan a perder» reside en que las primeras tienen modelos muchos más ricos que los segundos. Estos modelos más complejos, amplían el rango de alternativas.

Lo paradójico es que, los procesos que nos permiten sobrevivir, crecer, cambiar y disfrutar, son los mismos que nos permiten mantener un modelo empobrecido del mundo.

Por eso, habrá quien encuentre en la resiliencia la pieza necesaria que faltaba en su modelo y por tanto no requiera apenas de esfuerzo para encajarla. Más bien habrá de producirle alivio. Habrá también quien necesite de argumentos, estudios y otras evidencias para ajustar en su modelo una nueva variable, la de que toda situación de riesgo no conduce ineludiblemente a un desenlace fatal. Este movimiento contractitudinal requerirá de una importante inversión de energía.

Por último estarán aquellos que se resistan a introducir esta nueva variable en su interpretación de la realidad, considerando la resiliencia como una anomalía por resolver. Para evitar estas «molestas» anomalías, se suelen usar mecanismos como la eliminación o la distorsión. En estos casos, la inversión de energía motivacional habrá de ser enorme para que se produzca un cambio en la óptica del individuo.

No obstante, si lo pensamos, lo que nos plantea la resiliencia no es algo tan revolucionario. Vanistendael (2005) nos da una buena lección de ello. Según este autor, «de alguna manera reencontramos el buen sentido psicológico e incluso el buen sentido a secas. Pero si queremos verdaderamente tenerlo en cuenta en nuestra vida, en nuestro trabajo, seremos impulsados a dirigir otra mirada sobre la realidad. Buscaremos con paciencia, inteligencia y pasión los elementos positivos que nos permitirán construir una vida, más allá de la reparación de los daños. Seremos inducidos a buscar estos elementos fuera de nuestros marcos profesionales estrictos».

Además, esa búsqueda nos predispone a estar en una clave positiva. Y, como demuestran numerosas investigaciones (Nasby y Yando, 1982; Teasdale y Fogarty, 1979)

tener emociones positivas ayuda a rememorar otros acontecimientos gratificantes, lo cual consolida el estado emocional en el que se está. De ahí la importancia de generar espacios donde recordar vivencias gratificantes, más allá de la constatación del sufrimiento y la vulnerabilidad.

En definitiva, la resiliencia nos invita a pensar en positivo

Pensar en qué es lo que tienen aquellos que pudieron salir adelante, en su contexto, de manera exitosa nos sugiere aprovechar las fortalezas y utilizarlas positivamente, siempre en clave de «construcción».

PASOS PARA EL CAMBIO DE MIRADA

Si quieres ir rápido, ve solo;
si quieres llegar lejos, ve acompañado.
PROVERBIO CHINO

Habitualmente, las demandas formativas que nos llegan a ADDIMA suelen especificar la necesidad de que expliquemos cómo se aplica la resiliencia. Pero la experiencia nos dice que, sin el *cambio de mirada*, los cambios tienden a no ser permanentes, y la resiliencia queda reducida a un conjunto de técnicas, que supuestamente, nos hacen fuertes frente a la adversidad, pero que no nos llevan a ninguna parte.

Por eso, partiendo de la propia experiencia, de la observación y del intercambio con otros profesionales que han implementado actuaciones o programas desde este enfoque, hemos definido una serie de pasos, que consideramos necesarios para que la resiliencia se incorpore de una manera consistente a la tarea profesional.

Y es que este cambio de mirada sobre la realidad requiere de pequeños pasos, que consoliden la incorporación de la misma en nuestro día a día. Es aplicar lo que Gomes Da Costa llama «la pedagogía de las pequeñas nadas» (Munist y cols., 2007) ya que una mirada, recordar su nombre, una palabra de aliento contribuye a construir, poco a poco, un vínculo que nos permita mirar al otro desde sus códigos y simbologías.

Así, los primeros pasos tienen que ver con un *cambio de mirada personal*, que comienza con una inquietud personal y la constatación de escenarios que escapan a las predicciones lineales y a los pronósticos fatalistas, lo cual pone en jaque nuestras creencias y provoca una crisis en nuestro paradigma.

En la búsqueda de explicaciones a esas anomalías, hay quien se encuentra con el término resiliencia. La primera reacción suele ser de extrañeza por lo enrevesado de la palabra, la segunda de curiosidad por la connotación de esperanza que lleva implícita. Así, se va descubriendo que, en realidad, la resiliencia es algo más que un concepto. Y, una vez que se consigue pronunciar adecuadamente el término, uno se percata de que organiza, estructura y pone nombre a nuestras intuiciones y experiencias. Algunas personas se quedan aquí. Pero hay quienes deciden documentarse y buscar información

especializada sobre el tema.

Ahora bien, lo que venimos comprobando quienes hemos ido avanzando en el conocimiento de la resiliencia, es que resulta difícil abstraerse emocionalmente del concepto, puesto que describe una respuesta vital frente acontecimientos dolorosos, que a menudo han dejado en nosotros una huella profunda. Inevitablemente, pues, se comienzan a revisar las cuestiones desde un plano personal, puesto que es la mejor forma de comprender esta realidad humana que conecta con nuestras experiencias vividas.

Es así como la persona, apenas sin darse cuenta, va tomando conciencia de su propio proceso de resiliencia. Y, poco a poco, interioriza la necesidad de un cambio de mirada. Éste es un paso que requiere tiempo y entrenamiento, porque son muchos los vicios que hay que romper, y uno se sorprende día a día repitiendo miradas sobre el otro que buscan el «ver para creer», alejándose de esta nueva mirada que «cree para ver».

A partir de aquí, empieza lo que podemos llamar el *momento del contagio*, que comienza con la incorporación de esta nueva mirada a la práctica profesional.

Éste es en realidad el comienzo de la aplicación, porque significa intervenir de otra manera, establecer objetivos de forma distinta, relacionarse con las personas que se acercan a nuestros recursos desde otra óptica.

En este sentido, consideramos imprescindible llevar a cabo por parte de los profesionales o la institución una revisión de lo que ya se hace en coherencia con este nuevo paradigma resiliente, dado que rescatar lo que funciona es clave, y posiblemente existan muchos elementos que están ya en coherencia. A partir de ellos, es posible seguir construyendo, porque de ningún modo se trata de invalidar lo que ya se hace, que en sí sería una contradicción con lo que planteamos en este enfoque.

Entendemos que este es un paso trascendental y exige el compromiso de todo el equipo en el caso de entidades o instituciones que buscan el desarrollo de la resiliencia. Así, por lo que hemos ido viendo en los equipos que se han acercado a este enfoque, deberían cumplirse una serie de premisas básicas antes de adentrarse en el campo de las aplicaciones prácticas:

- *La construcción conjunta y participativa de todos los miembros del equipo, con la firme creencia de que cada persona tiene cosas importantes que aportar.* Puesto que todos los miembros del equipo tienen valores y capacidades, será necesario rastrearlas y ponerlas a disposición de la implementación. Entendiendo que la manera más eficiente de introducir un cambio, pasa por el compromiso de todo el equipo. Además, participar activamente de un proceso de cambio es una manera de aumentar el control ejecutivo. De esta manera se reduce la resistencia al cambio, al disminuir la incertidumbre. (Budner, 1962).
- *El propio equipo*, siguiendo un criterio sociométrico, *decidirá cuál es el punto de arranque para comenzar la implementación*. No hay un orden establecido. Además, ningún miembro del equipo puede verse arrollado por el proceso. Para que un nuevo modelo institucional resiliente sea estable en el tiempo debe

mantener un equilibrio dinámico y estar dispuesto a asumir nuevos desafíos. Imaginemos que un nuevo trabajador se incorporara a la organización, sin conocer el modelo. ¿Cuál será el punto de arranque para él? ¿Hay establecido algún protocolo para que pueda absorber las bases del modelo de trabajo? Si simplemente se limita a seguir rutinas y a utilizar la tecnología diseñada por el resto del equipo, estaremos hablando de cambio planificado asociado a un tipo de aprendizaje puramente adaptativo. Nuestra propuesta va encaminada a que todo el equipo alcance el nivel del cambio continuo, nivel de metaprendizaje. (Aramburu, 2000).

- *El compromiso de la institución para la capacitación*. Si bien partimos de que los cambios más profundos han de producirse en los niveles micro, se hace necesario el compromiso de la organización que ampara al equipo de trabajo. En este sentido, la institución ha de generar un contexto que favorezca la capacitación para el desarrollo de una nueva metodología. Por otra parte, debe estar dispuesta a asumir el resultado del cambio que ha promovido en su propio equipo. Para ello deberá también mantener ese equilibrio dinámico del que hablábamos, manteniendo la disposición para absorber los cambios, ya vengan de fuera o de dentro.
- Además, para facilitar la aplicación, es conveniente *seleccionar un modelo para la práctica*, y garantizar que todo el equipo se capacita en el mismo, aprendiendo a manejar las herramientas, aunando metodologías, y adaptándolo a los destinatarios concretos. No hay que olvidar que, si bien podemos tomar como referencia la bibliografía o la experiencia de otros proyectos, lo que hará verdaderamente eficaz nuestra aplicación es la adaptación a nuestro contexto de trabajo. La suma de técnicas o estrategias de otros proyectos nos convertiría en puros coleccionistas. De ahí que recomendemos, en base a nuestra experiencia, ahondar en el conocimiento del modelo y la incorporación o creación de técnicas adaptándonos a cada contexto.

Como vemos, se trata un proceso dinámico, y se enriquece continuamente, también con la incorporación de nuevos profesionales o proyectos que planteen su intervención bajo el paraguas de la resiliencia.

ALGUNAS PROPUESTAS ESTRATÉGICAS EN CLAVE RESILIENTE

Corrígeme si me equivoco…
GIORGIO NARDONE

Por último, en este apartado incluimos algunas estrategias que hemos ido elaborando a partir de nuestra experiencia, propia y compartida, a la luz de la bibliografía, y partiendo de lo que, desde nuestro punto de vista, son los principios fundamentales en resiliencia.

Sobre la manera de hacer uso de estas estrategias, nuestra propuesta pasa por realizar primeramente una evaluación siguiendo los epígrafes que proponemos a continuación y teniendo como referencia la situación de la persona o institución (escuela, asociación, ONG, etc.).

Partiendo de estas propuestas (agrupadas en siete categorías) y con esta sencilla metodología, a través de la cual hemos acompañado a numerosas personas y entidades (en la propuesta de ADDIMA nos referimos a las mismas con el término *usuario*), os animamos a comenzar esta emocionante tarea y a compartirla con nosotros para seguir avanzando.

1. Acompañamiento a la persona en el descubrimiento y conocimiento de sus propias capacidades: *creer para ver*

Los usuarios y usuarias son reconocidas como personas o entidades capaces. En ADDIMA acompañamos a los usuarios en el descubrimiento de sus capacidades siguiendo estos pasos:

- Se identifican los factores de riesgo así como las fuentes de malestar o conflicto. Nos parece necesario insistir en este punto, dado que lo que propone la resiliencia es complementar el enfoque de riesgo, en ningún caso obviarlo. De hecho, precisamente la adversidad es el eje fundamental para que se lleve a cabo un proceso de resiliencia.
- Se dispone de una herramienta donde recoger los factores de protección de los y las usuarias, así como sus habilidades, intereses y capacidades.
- Se establecen unas normas firmes y seguras a partir de la corresponsabilidad y la negociación. Recordemos que precisamente esa firmeza y seguridad es la que garantiza el establecimiento de un apego seguro en nuestros primeros años de vida.
- Dichas normas se hacen extensivas al conjunto de recursos y profesionales que trabajan junto al usuario y usuaria, ampliando así la creación de un espacio seguro.

2. Ruptura de estereotipos: efecto estructurante de *la mirada del otro*

Se trata de dar a las personas y entidades la oportunidad de vivenciarse en roles diferentes al de usuario o usuaria de un recurso. Esto implica que también desde ADDIMA dejemos a un lado las etiquetas, y les permitamos relacionarse desde lo que son, más allá del problema que les trae.

- Las historias clínicas o sociales están compensadas con información acerca de aquellos elementos que pueden favorecer la reconstrucción. Vanistendael propone una sencilla fórmula que nos parece muy útil: la regla del 50x50.

- Se comparte con otros profesionales implicados en la intervención información complementaria al riesgo, sobre potencialidades del usuario y avances en la consecución de objetivos.
- Se evita el uso de etiquetas psicológicas y psiquiátricas, especialmente entre los usuarios. Se trataría de utilizar los diagnósticos de una manera razonable, no como sentencias.
- Al referirnos al problema se recurre, en la medida de lo posible, a la externalización y la transitoriedad. Es decir, la persona no es el problema y el problema no ha existido siempre.

3. Promoción de factores de resiliencia: *fortalecerse* para emprender el camino. Amor incondicional

Se trata de dar confianza y responsabilidad en un proceso dinámico hacia la autonomía. Hay que estar convencido de que, si sueltas el volante, lo cogerá el otro, para ello:

- Se cuida el vínculo afectivo que se crea en la relación interpersonal. A veces con cuestiones aparentemente sencillas (pero tan valiosas) como llamarle por su nombre.
- Se acepta al usuario independientemente de su conducta (aunque ésta no se apruebe), desde un profundo respeto por la otra persona. A veces es necesario darles (y darnos) la oportunidad de comprobar que son algo más que lo que nos cuentan los informes, sus familiares o incluso nuestros compañeros. Si nos asustamos con sus actos, podemos quedar tan eclipsados que veamos a la persona como si fuese un problema.
- Se seleccionan las actividades y actuaciones en función de sus capacidades. De algún modo es jugar teniendo en cuenta que las cartas son también sus capacidades.
- Se utiliza el sentido del humor y se estimula la búsqueda de soluciones alternativas, poniendo en práctica la capacidad de reírnos de nosotros mismos.

4. Selección de información: *la otra mirada*

Se buscan los rituales, creencias y normas que los usuarios pueden rescatar para apoyarse en ellos.

- Se trabaja con lo que los usuarios traen, no con lo que creemos que deberían ser o hacer. Una buena idea es guardar bajo llave en el cajón esa bola de adivino que solemos utilizar con convicción.
- Se rescatan figuras significativas para la persona. «La empatía es una aptitud emocional para dejarse modificar por el mundo de otro, a quien el sujeto se siente

apegado» (Cyrulnik, 2009).

- Se lleva a cabo una exploración conjunta de los recursos personales y ambientales de los usuarios y usuarias. Difícilmente podremos ser capaces de construir a partir de esas partes sanas, de esas fortalezas, cuando únicamente registramos problemas y dificultades.
- Se les anima a apoyarse en sus propios recursos, devolverles el poder, convencidos de sus fortalezas.

5. Espacio para la expresión del daño: *resistir*

- Se respeta su proceso, teniendo en cuenta sus ritmos vitales y su disponibilidad. Nuestro tiempo (o lo que consideramos lógico y esperable) no tiene por qué ser su tiempo.
- Neutralidad técnica (no se intenta tomar las decisiones por el usuario) pero no neutralidad moral.
- Se trabaja la toma de conciencia de la situación adversa y del riesgo.
- Se acompaña a los usuarios en la elaboración de pérdidas afectivas, cambios en el rol social, liberación de las culpas.
- Se potencia la capacidad de hablar y pedir ayuda, y la búsqueda de independencia.

6. Apoyo en la reconstrucción a partir de sus recursos: *rehacerse*

Se ayuda a los usuarios a centrarse en la búsqueda de soluciones en un futuro de cara a la reconstrucción.

- Se parte de los recursos e intereses de los y las usuarias.
- Se estimula su capacidad de elección.
- Los objetivos negociados, se ordenan en pequeños pasos, de tal manera que se puedan reconocer con facilidad los avances hacia la recuperación.
- Se comparte la información con el usuario con el fin de reducir al máximo la incertidumbre.
- Se intenta encontrar sentido a la situación: el sentido de vida. Responder al para qué. Por ejemplo, en el caso de personas inmigrantes, recuperar el objetivo con el que partieron de viaje, encontrar sentido al proceso migratorio.
- Se posibilita el compartir con otras personas que atraviesan parecidas situaciones de dificultad, apoyándose en el grupo.
- Se acompaña en la comprensión de lo que le está sucediendo (del por qué al para qué), dado el efecto biológico que tiene la palabra.
- Se facilita la posibilidad de aprendizajes sociales que permiten cambiar la realidad por otra distinta. Hay que evitar juzgar si su realidad es o no real, dado que al fin y al cabo es su lectura de la realidad la que nos interesa para analizar si es o no

funcional en su vida.

- Se ayuda a tomar conciencia de la situación mediante el manejo y la superación de la experiencia. Para lo cual es necesario saltar de la foto victimista a otra foto, en la que se sea actor.
- Se les incita a recuperar experiencias positivas y soluciones exitosas. Se trata de recuperar el sentido de vida. Fijarse en experiencias anteriores, qué recursos pusieron en juego, para reencontrarse con su identidad.
- Expectativas de futuro: optimismo inteligente que nada tiene que ver con el optimismo ingenuo, como defienden Avia y Vázquez (1998).
- Se les anima a elaborar proyectos para su futuro, alimentando la expectativa de mejora, dando ánimo, cariño, hablando… sabiendo estar.
- Se promueve la ocupación en actividades que permitan la abstracción del daño y posibiliten momentos gratificantes y así demostrar que pueden convivir las emociones positivas y negativas.
- Se permite pasar de víctima a superviviente, proyectando su vida más allá de la situación actual.

En ADDIMA existe procedimientos a los que el usuario puede acudir en caso de riesgo, malestar o conflicto (recaídas). También se ofrece la posibilidad de que el usuario colabore en el proceso de otras personas desde su nuevo rol de experto en la superación del problema.

7. Espacios de crecimiento y sanación para los profesionales: *co-construir*

Presentamos a continuación estrategias para protegerse como profesional que acompaña a los usuarios.

- Generar momentos en el equipo para compartir información acerca de los avances y dificultades. Una herramienta útil es la intervisión.
- Los profesionales reciben formación y tienen oportunidad de reciclarse de manera continua.
- La institución propicia un clima afectivo y colaborador entre profesionales.
- Los profesionales se sienten reconocidos y valorados.
- Son frecuentes los momentos de participación en aquellas decisiones que afectan a la institución.

CONCLUSIONES

Una de las concepciones fundamentales de la resiliencia es la manera en que contempla al individuo y su interacción con el mundo. Por un lado amplía la visión, trascendiendo las etiquetas que lo catalogan como un problema. Localiza y enfatiza sobre

los recursos y fortalezas personales. Declara al individuo un agente dinámico con la posibilidad de trasformar por sí mismo, en base a sus propios fortalezas y experiencias, el mundo que le rodea.

A su vez el entorno se convierte en una fuente de recursos, la institución (la escuela, la familia extensa, el grupo de iguales, educadores, redes de apoyo, etc.) se contempla como agente válido desde el que el individuo puede recibir el apoyo necesario para resistir y rehacerse frente a la adversidad.

Así, un término que, gracias a autores como Vanistendael, aparece casi de manera implícita al hablar de resiliencia es la palabra cambio. Y es que es necesario aprender a rastrear las experiencias exitosas, construyendo relatos de esperanza. Estamos demasiado entrenados en marcar con el «bolígrafo rojo».

Como hemos visto, la experiencia nos ha demostrado, una y otra vez, que el cambio es una premisa irrenunciable si queremos incorporar esta nueva mirada. Y esta nueva mirada sobre la realidad que propone la resiliencia, requiere de pequeños pasos que consoliden la incorporación de la misma en nuestro día a día. Al fin y al cabo, son muchos años de entrenamiento en la búsqueda del riesgo y lo patológico.

Pero recordemos que son habituales las resistencias ante el cambio, puesto que implica una revisión de creencias. Y es que será necesaria una cierta actitud para el cambio, que nos permita encontrar ese otro punto de vista basado en los sesgos positivos.

La resiliencia se constituye, pues, como un marco de referencia, que nos permite trabajar en una determinada dirección, organizando nuestro conocimiento y nuestras creencias desde un abordaje positivo.

---

[1] ADDIMA, Asociación para el Desarrollo y Promoción de la Resiliencia, pretende profundizar en el conocimiento y aplicación del enfoque teórico de la resiliencia, divulgar sus aplicaciones en distintos campos de acción y apoyar iniciativas que promocionen la resiliencia. Entre las actividades que desarrolla se encuentra la elaboración de materiales didácticos y de sensiblización, el diseño y realización de eventos formativos y asesoramiento a entidades y profesionales interesados en la aplicación de la resiliencia.

6/ UNIVERSIDAD Y RESILIENCIA. METAMORFOSIS DEL POTENCIAL HUMANO

LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD DESDE EL ENFOQUE DE LA RESILIENCIA

Lo que imaginamos también forma
parte de la realidad.
R. MONTERO

Manifiesta el profesor Verhellen, citado por Van Gils (2004), que nuestra sociedad sitúa los sentidos de la vida de los jóvenes en el futuro; viven en el universo del *todavía no*: no son adultos, no tienen suficiente experiencia, todavía no tienen opiniones consistentes. Y frente a esto les exigimos participación social, madurez, saber orientar sus vidas y un largo etcétera. Y con este panorama desafiante nos encontramos en las universidades. Cada año nos llegan jóvenes ansiosos de saber, de experimentar un grado más de libertad, repletos de ilusión y cargados de retos que nos lanzan a los *ya* experimentados adultos.

La Universidad, espacio de formación, investigación y pensamiento crítico, es una organización que ha sobrevivido a cambios de siglo, de mentalidad; se ha asomado a la irrupción de las mujeres universitarias, a la inclusión de todas las clases sociales. Se ha mezclado con el mundo tecnológico y, ha sobrevivido a todo. Ahora en este nuevo siglo se le presentan nuevos desafíos.

La universidad debe caminar más allá del conocimiento académico, los jóvenes construyen gran parte de su identidad en la universidad. Se forman en valores, asumen su cultura, trabajan con ella y para ella. Y es esta responsabilidad el desafío que se nos presenta: la universidad como lugar de construcción de personas.

Un posible camino o una guía de construcción para las universidades puede ser la resiliencia. Sabemos que la organización resiliente se caracteriza por ser una entidad colectiva y flexible. Colectiva porque está formada por un conjunto de personas que constituyen un todo sistémico, y flexible porque está abierta a los cambios, a las incertidumbres y, porque además, llega a superar hasta las crisis.

Por esto nos parece que la universidad de nuestro siglo XXI puede mirar hacia el enfoque de la resiliencia enmarcada en el llamado *Proceso de Bolonia*, donde la calidad, equidad y flexibilidad son las premias que sustentan la nueva Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Y se añade en la declaración conjunta de los ministros europeos de educación (Bolonia, 1999) que las universidades deben ser un lugar de innovación y creatividad. En este marco, intentaremos aunar los retos de Bolonia con las

características de una universidad resiliente.

Y no es sólo por Bolonia por lo que apostamos y creemos en una nueva universidad, sino que gracias a Bolonia nos permitimos esa desafiante mirada, que converge en los procesos de organizaciones resilientes. Apunta Cyrulnik (2003:235): «Hay culturas en las que la resiliencia no es concebible porque la organización social no la hace posible ¿Cómo va uno a volver a ser humano cuando no se le permite que aprenda el *oficio de ser hombre?*».

Estamos en un momento histórico en que, no sólo se nos permite sino que se nos reta, a crear una organización social, como lo es la universidad, con los tejidos de la resiliencia. Sugiere Theis (2003) que las instituciones y redes de apoyo que favorecen la resiliencia deben generar expectativas elevadas a sus miembros (optimismo) y oportunidades para participar (exigencia).

Desde estos dos ejes *optimismo* y *exigencia* y, desde los pilares de la resiliencia (personales, relacionales y comunitarios que desarrollamos a continuación) abordamos algunas ideas de cómo se pueden construir universidades resilientes (Cyrulnik, 2002; Grotberg, 1997; Werner y Smith, 1982).

- *Factores Personales*

Implica valorar y significar a las personas que forman la comunidad universitaria: equipos de gobierno, profesorado, personal de administración-servicios y alumnado. Brindarles apoyo para la realización satisfactoria de sus tareas y funciones. Transmitirles expectativas positivas y realistas sobre los retos que se les asignen, con ello, se generará una motivación intrínseca que se mantendrá en el tiempo para estabilizar la consecución de retos.

Claves resilientes: significar a las personas y sus tareas. Proporcionarles apoyo y empoderamiento.

- *Factores Relacionales*

Supone enriquecer los vínculos entre la comunidad, crear redes de comunicación internas que faciliten el conocimiento de lo que hace cada estamento, dar a conocer los retos institucionales para hacer partícipe a la comunidad de que son retos colectivos. Instituciones donde cada persona sienta que su trabajo es significativo y forma parte de la colectividad. Lanzar estructuras que generen comunicación entre grupos naturales (donde se fundan los roles tradicionales de profesorado-alumnado-personal de servicios, etc.).

Claves resilientes: construir participación. Crear redes de comunicación. Provocar vínculos significativos.

- *Factores Comunitarios*

Buscar la identidad de cada universidad. Cada centro se ha construido en su contexto social, en sus valores culturales, en su tradición y en su propia evolución ¿Qué lo hace diferente de otros? ¿Cuáles son los motivos de orgullo de sus integrantes? Cimentar una Universidad de pertenencia, de referencia, donde la comunidad universitaria pueda desarrollar su ideología humana (Ehrensaft y Tousignant, 2003).

Desde esta mirada, optimista y exigente, fundada en las personas, las redes sociales y la comunidad, pretendemos compartir el oficio de construir personas. Y porque además: «Creer y crear son dos palabras que se parecen, y se parecen tanto porque en realidad están cerca, muy cerquita. Tan cerquita como que si crees, se crea» (Espinosa, 2008:27).

De lo expuesto se desprende la idea de apostar por una *universidad resiliente* como un proceso dinámico de construcción buscando su propio sentido. En los siguientes apartados ahondaremos sobre los fundamentos de este tipo de universidad.

FUNDAMENTOS DE UNA UNIVERSIDAD RESILIENTE

Según algunos expertos (Gergen, 2006; Morin, 2001), incertidumbre y cambio son quizá las dos palabras que mejor describen el tiempo presente. De igual forma las certezas en las que se apoyaba la Universidad se están diluyendo rápidamente, generando desconcierto e incluso una cierta dosis de pánico: ¿Qué será de una Universidad a la que se le cuestiona como *templo del saber*? ¿Qué será de los docentes universitarios ante la *sabiduría democrática* de la wikipedia? ¿Qué será de los estudiantes universitarios si la educación superior no puede garantizarle el éxito profesional y social? La resiliencia nos avisa que hay otra manera de abordar esta incertidumbre y nos recuerda que son precisamente los momentos de crisis los que nos ofrecen la oportunidad de tomar las decisiones adecuadas para que salga fortalecida. En este sentido consideramos pertinente plantearnos cómo aplicar los principios de la resiliencia a la educación superior y de esa manera avanzar hacia una universidad que recoja el desafío con esperanza e incluso con alegría. Y es que, sin lugar a dudas, las instituciones resilientes son aquellas que se sienten capaces de cuestionar su propia identidad, que no se encuentran ancladas en el pasado, que disfrutan soñando y jugando con sus límites, que creen y practican el cambio permanente porque confían en la calidad de su capital humano para dar respuestas innovadoras a las crisis.

Ciencia y resiliencia

Una de las demandas que la sociedad le hace a la Universidad tiene que ver con la formación de profesionales capaces de desarrollar investigaciones innovadoras. En demasiadas ocasiones y en demasiados foros, se ha defendido el método científico como el único proceso correcto a la hora de responder adecuadamente a esta demanda, exigiendo al alumnado la competencia para realizar un análisis objetivo, neutro y desapasionado de la realidad. Por lo que no es de extrañar la crítica a la ciencia occidental realizada por Cyrulnik (2005), debido a que en ella prima el saber técnico, parcializado y especializado, obligando a los investigadores a separarse de las personas y de su proceso vital.

Además, muchos jóvenes universitarios brillantes no se sienten especialmente atraídos por una manera de hacer ciencia tan desapasionada y parcializada, y reinvidincan un mayor compromiso y empatía con los fenómenos que se investigan. Esta manera de hacer ciencia más cercana a la experiencia y cuidadosa con el fenómeno que estudia es lo que ha permitido hacer emerger los procesos resilientes presentes en las personas y las comunidades, desde una visión apreciativa, colaborativa y reflexiva. En este sentido, ¿qué nos puede aportar la resiliencia a la formación de los futuros investigadores?

Sin lugar a dudas, una de las claves fundamentales que nos ofrece la resiliencia a los científicos es la capacidad de maravillarse ante lo que se sale de la norma, ante los imprevistos, ante lo que la ciencia clásica denominaría *error*. Gracias a esa mirada, Werner y Smith (1982) fueron capaces de preguntarse cómo los niños y niñas resilientes pudieron mantenerse sanos a pesar de la adversidad.

Hay que estar preparados para esperar lo inesperado, para desplegar una mirada curiosa, para maravillarse ante *la diversidad*. Asumir el principio de la diversidad en la investigación implica asumir que la *verdad científica* es una más entre otras posibles *verdades*, por lo que se debe permitir la expresión de voces y perspectivas múltiples tanto expertas como no expertas. Asumamos como investigadores que la resiliencia se mostró con todo su esplendor ante nuestros ojos de expertos, cuando estuvimos preparados para aceptar que las personas *corrientes* tenían su propios recursos y sabiduría para abordar los desafíos de la vida.

Otra de las claves investigadoras que hizo posible la emergencia de la resiliencia fue el cuestionar la relación cartesiana de causa-efecto, que llevó a que se desarrollara una de las premisas fundamentales de este enfoque: *el pasado no condiciona el futuro*. Los niños y niñas que en la investigación pionera de Werner desafiaron su pasado al convertirse en adultos con una vida significativa y feliz, fueron visibles gracias a una ciencia comprometida con una visión sistémica de la vida. Una ciencia sistémica que asume que los fenómenos son multicausales, por tanto difícilmente podemos determinar qué es causa y qué es efecto, lo que requiere que se ponga énfasis en la interacción entre las distintas dimensiones que están presentes (Infante, 2001).

El enfoque de la resiliencia nos invita a entender el mundo y a los seres vivos como sistemas abiertos, dinámicos, irregulares e impredecibles, por lo que solo pueden ser entendidos desde la interdisciplinariedad y la cooperación.

Aprendizaje y resiliencia

Uno de los desafíos claves de la universidad en estos tiempos es cómo educar a los jóvenes para que se sientan comprometidos con su formación y al mismo tiempo asuman una actitud de permeabilidad y cambio permanente. Este panorama es el que motiva a Morin (2001) a considerar como uno de los siete saberes necesarios para la educación del futuro, la capacidad para *navegar en la incertidumbre*. ¿Qué nos dice la resiliencia acerca de cómo, no solo navegar en medio de la tormenta, sino incluso disfrutar del

desafío?

Hederson y Milstein (2003) destacan de las instituciones educativas resilientes, por encima de cualquier otro factor, su capacidad para brindar *afecto* y *apoyo*. Sin embargo, el alumnado universitario en general se muestra insatisfecho con las escasas iniciativas que se desarrollan en la Educación Superior para lograr humanizarla, echando en falta espacios y tiempos dedicados a la creación de conexiones con fines no académicos, en la que el interés no sea el curiculum o el rendimiento, sino la persona en sí misma. Iniciativas de este tipo son más necesarias en la medida que se incrementa la exigencia de excelencia que normalmente va aparejada a una exigencia de movilidad, tanto del alumnado como del profesorado.

¿Dónde acudir cuando estoy triste y añoro mi familia o mi país? ¿Con quién puedo hablar de mis miedos o de mis sueños? ¿Cómo puedo celebrar mis alegrías? Entendemos que no se puede dejar a la espontaneidad o la competencia social de cada individuo, sino que la institución debe comprometerse a diseñar espacios en los que incluya no solo salas para el estudio o la investigación, sino también para el apoyo y el disfrute, en el que se pueda contar con la presencia de *grupos de iguales* con los que vincularse. Instituciones punteras como por ejemplo el Silicon Valley, ya están funcionando desde esta premisas y sus resultados tanto académicos como personales y relacionales, están siendo excelentes.

Ahora bien, un centro educativo comprometido con brindar afecto y apoyo, requiere además de educadores dispuestos a vincularse afectivamente a su alumnado, emergiendo la figura del *tutor de resiliencia* como uno de los medios más efectivos de construirla, al permitir la relación con un adulto significativo durante toda su carrera académica. Los jóvenes universitarios valoran positivamente el poder contar con un profesorado que se relacione con ellos de forma personalizada, que les proporcione consejo, que les ayude a rastrear sus fortalezas, que no les permita desfallecer, que les transmita optimismo y esperanza en sus posibilidades en la vida.

Hederson y Milstein (2003) también señalan como una de las características de las instituciones educativas resilientes su compromiso con favorecer la *participación significativa* de sus miembros. Esta premisa de la participación como factor de resiliencia debe tener efectos claros en la manera que se enseña en la universidad, replanteándonos qué podemos hacer para otorgar autoría y protagonismo. Probablemente sea el *aprendizaje cooperativo* la vía más útil para lograr que el alumnado asuma, en primer lugar, que tiene poder sobre su propia vida, en este caso sobre su propio proceso de aprendizaje. En segundo lugar, que con la colaboración se obtienen mejores resultados que con la competitividad, de tal manera que aprender a trabajar de forma colectiva y participativa es aprender también a tener éxito académico y laboral. En tercer lugar, que la tolerancia a la diversidad aparece como una exigencia cuando el liderazgo del profesorado se vuelve más difuso y se reparte el poder. Y en último lugar, que la cooperación necesita que los individuos se responsabilicen de los logros grupales, invitando no tanto a que cada persona cuide de sí misma, como a que todas cuidemos de todas.

El desarrollo de la participación del alumnado como factor promotor de la resiliencia,

requiere también de una reestructuración del rol docente. Un docente que intente desarrollar los principios de la resiliencia debe asumir una mentalidad no jerarquizada y convertirse en un gestor de talentos. La nueva función del profesorado universitario no es tanto el ser un conferenciante dominador del contenido (por otra parte tarea muy difícil, debido a los trepidantes cambios en cualquier disciplina), como la de ser mediador entre el alumnado y el conocimiento; no es sólo la de llenar la mente con conocimientos expertos sino además ayudar a pensar de forma crítica y participativa.

Para lograrlo, tendrá que ocuparse de crear un *contexto de aprendizaje seguro*, en el que el alumnado se atreva a aportar lo mejor de sí mismo, se atreva a opinar y a innovar. De ahí que las instituciones educativas resilientes que se muestran eficaces en promover la participación, se preocupan de establecer *límites claros y firmes*, dedican tiempo a debatir, fundamentar y dar a conocer la normativa y los criterios del proceso educativo. ¿Cómo debo relacionarme con mis compañeros para que nos atrevamos a desplegar todo nuestro potencial, sin miedo a las críticas, a no ser entendidos o a la ridiculización? ¿Y con el profesorado? ¿Cómo entendemos que debe ser la evaluación? ¿Valoraremos sólo el resultado? ¿Cómo evaluar la participación, la cooperación, el esfuerzo o la empatía? ¿Qué tenemos que hacer cuando el individuo o el grupo no cumpla con la normativa o con los criterios acordados democráticamente?

Por último, Herderson y Milstein (2003) destacan que las instituciones educativas resilientes promueven la *implicación en proyectos comunitarios*, educando en la empatía y la solidaridad. Sin lugar a dudas, una de las lecciones que nos ofrecen los testimonios de las personas y colectivos que han logrado salir fortalecidas de la adversidad es su compromiso con el altruismo, mostrándose deseosas de dedicar su tiempo a compartir con *los otros*, su experiencia y recursos. En los últimos años las universidades han ido introduciendo en su curriculum programas de aprendizaje basados en el voluntariado social, que permiten al alumnado trabajar por el bienestar de las comunidades donde están estudiando, formándose no sólo como profesionales competentes, sino además como ciudadanos comprometidos con el bien común.

En definitiva, la educación superior resiliente se apoya en una institución educativa donde las personas nos necesitamos unas a otras para aprender, se valora el trabajo conjunto, se asume que todas las personas tenemos habilidades y podemos aportar algo a los demás, se defiende que todos y todas pueden lograr el éxito académico aunque no al mismo ritmo, se reconoce la excelencia como una tarea colaborativa y se favorecen conexiones afectivas entre el alumnado y el profesorado; en estas circunstancias la mayor parte de la comunidad educativa encontrará no solo que la universidad tiene sentido y deseará formar parte de ella, sino además estará dispuesta a aportar lo mejor de sí misma a la sociedad.

NARRATIVAS Y PRÁCTICAS DEL EDUCADOR RESILIENTE

Educar es narrar historias
que merezcan la pena ser vividas.

Existe consenso en afirmar que transitar hacia una Universidad resiliente requiere que toda la comunidad educativa reflexione y dialogue acerca de su misión y del sentido otorgado a su tarea educativa, porque son las narrativas desarrolladas por la organización las que permiten a las personas poder salir fortalecidas ante las dificultades y los retos. Y es que, como señala la directora del *Open Classroom School*, un centro público de Utah en EEUU que se ha mantenido más de 30 años como ejemplo de excelencia tanto en el aprendizaje como en la convivencia, «el éxito no es cuestión de técnicas, sino de filosofía» (Marina y Bernabeu, 2007) y cuando la filosofía se comparte se produce una búsqueda colaborativa de lo mejor, aparece la implicación, el esfuerzo, la cooperación.

¿Qué relatos, qué narrativas deseamos que fundamente nuestra apuesta por la resiliencia en la Universidad? ¿Qué prácticas educativas serían coherentes con esas narrativas resilientes? Intentaremos responder a estas cuestiones, siendo conscientes del papel preponderante que tiene el docente a la hora de hacer posible el cambio.

De la ciencia fría a la ciencia cálida

El proceso de adquirir resiliencia es el proceso mismo de la vida en toda su complejidad (Hederson y Milstein, 2003), lo que nos remite a una ciencia holística que integra las diferentes fuerzas presentes en la naturaleza (Richardson, 2002). En este sentido, educar para la resiliencia es educar para tomar conciencia de la fuerte conexión que existe entre todos los elementos de la naturaleza y el cosmos, para descubrir la manera en que están interconectados los diversos sistemas de la vida.

Los docentes debemos asumir el desafío de que los universitarios aprendan a vincularse empáticamente con el planeta en el que tienen que vivir y donde deben aplicar los conocimientos y prácticas adquiridas durante su periodo formativo.

De la uniformidad a la diversidad

Como docentes, la resiliencia nos anima a celebrar la diversidad puesto que nos recuerda que no hay una sola forma de desarrollarse y ser feliz. Asumir la diversidad exige educar para la interdisciplinariedad, para tomar conciencia de que nuestra disciplina, materia, investigación o práctica no es más que una mínima parte del todo.

Convirtamos por tanto el aula en un terreno para el encuentro con «otros», donde el alumnado dialogue con compañeros de distintas facultades, con expertos de diferentes disciplinas, con personas y colectivos no universitarios, todo ello con el objetivo de compartir sabiduría y experiencia. Nuestra valoración es que cuando se llevan a cabo este tipo de prácticas se produce una transformación en el alumnado, no solo porque emerge una conciencia empática y sistémica del conocimiento, sino porque además muchos jóvenes comienzan a descubrir el sentido de su propia disciplina y de su vocación.

Asumir la diversidad exige educar para reflexionar críticamente acerca de las verdades totalizadoras (White y Epston, 1993) que matan la esperanza y conducen al fatalismo. De tal manera que nuestra práctica docente debe impregnarse de la propuesta que nos hace la resiliencia acerca de que hay que aprender a ser desleales a una historia si ésta ha dejado de ser útil, y aplicarla a nuestros propios juicios científicos y profesionales.

El aula se convierte así en una oportunidad para aprender a deconstruir, a relativizar, a dudar, que conduzca al alumnado a liberarse de absolutismos morales o científicos que limitan la creatividad, la innovación y las posibilidades de elección (Gergen, 2006).

Del tutor académico al tutor de resiliencia

No es posible afrontar la adversidad y la incertidumbre si no se establecen relaciones afectivas seguras. Nuestro alumnado nos está reclamando con insistencia la figura de un educador que se vincule con ellos para no solo apoyarles de forma incondicional cuando tienen problemas, sino también para que les animen a arriesgarse, a expandirse y a no conformarse. Estas demandas coinciden con nuestra propuesta sobre la *mirada* que deben desplegar los tutores que desean educar resiliencia, a saber: el optimismo y la exigencia.

Cultivar el optimismo docente pasa necesariamente por transitar desde la cultura del déficit a la cultura de las fortalezas. Hay que reconocer que tanto los relatos científicos como los comunitarios se han caracterizado por centrarse en las debilidades y en los problemas.

Como docentes estamos demasiado acostumbrados a hacer uso del *bolígrafo rojo* en nuestras evaluaciones, dedicando mucho tiempo a amplificar lo negativo. Con demasiada frecuencia se nos olvida lo que nos transmite la resiliencia, que no es otra cosa que en toda persona se pueden observar recursos y fortalezas si nos esforzamos en mirar con tanta minuciosidad como la dedicada a detectar problemas.

Sería una buena práctica docente acostumbrarnos a utilizar un *diccionario positivo* que nos recuerde el poder de las palabras a la hora de construir realidades y tomar decisiones. También lo sería el uso de los *diálogos externalizadores* que nos ayude a asumir que «el problema es el problema, la persona no es el problema» (White y Epston, 1993). O incluso el ayudar a «pescar fortalezas o momentos de oro» (Cooperrider y Whitney, 2005), en medio de los fracasos y las dificultades. En todas estas propuestas, el tutor resiliente dedica mucho tiempo a rastrear los talentos especiales y recursos con los que cuenta el alumnado.

Cultivar la exigencia pasa por desterrar una relación paternalista con los jóvenes y ayudarlos a que tengan el coraje de arriesgarse en pos de sus sueños, porque no olvidemos que la utopía es una variable fundamental de la resiliencia (Vanistandael, 2003). De tal manera que el educador debe lograr que el alumnado avance desde la acumulación de conocimientos a la creación de sueños, ayudándole a proyectarse en el futuro con optimismo. Hacer uso de la *pregunta milagro* o de *preguntas basadas en escalas*, ambas procedentes de los enfoques sistémicos (Beyebach, 2006), pueden ser

estrategias útiles en esta tarea.

De la competitividad a la colaboración

Existe un relato cultural hegemónico en occidente que promueven narrativas que relacionan la excelencia con el individualismo y la independencia, por lo que el objetivo sería educar para no necesitar a los demás y para prepararse para competir en una selva donde *el hombre es un lobo para el hombre*. Sin embargo, una de las premisas ampliamente reconocidas por la gran mayoría de las investigaciones sobre resiliencia, es que ésta se construye a través de relaciones afectivas seguras, por lo que nuestro funcionamiento óptimo se logra en mayor medida con la cooperación que con la competitividad (Barudy y Dantagnan, 2005). En este sentido, promover las relaciones y la cooperación no solo alivia a los individuos de la angustia y de la soledad, sino que los colectivos cohesionados y colaborativos se muestran más eficaces y creativos en el afrontamiento de las crisis.

Actualmente cada vez se crean más instituciones y empresas colaborativas que priman el que las personas se reúnan para compartir ideas y para resolver problemas comunes, donde resulta inaceptable no compartir lo que se sabe disfrutando de una sabiduría compartida. El desafío del docente universitario está en promover un aprendizaje cooperativo, en el que las capacidades no sean un motivo de división sino de orgullo, porque todas las personas han descubierto de qué son capaces o en qué destacan.

Si a las personas se les da la oportunidad de colaborar, suelen contribuir de forma apasionada a lograr con excelencia la empresa común. Ahora bien, la práctica de la cooperación requiere de la educación de la transparencia, la confianza y la honestidad, frente a un modelo universitario escasamente resiliente basado en el secretismo y la desconfianza.

De la autorrealización personal al altruismo social

Las personas y colectivos resilientes se caracterizan por buscar la forma de que su experiencia pueda servir para evitar sufrimiento a sus conciudadanos. Son por tanto fuertemente altruistas y encuentran en proporcionar ayuda y alivio a las personas que lo necesitan un sentido a su existencia, expandiéndose hacia valores trascendentes.

Los docentes pueden ayudar a construir resiliencia en su alumnado si le ofrecen la oportunidad de desplegar un compromiso activo con su comunidad, a través de programas de aprendizaje servicio.

De la seriedad a la invitación al juego

La resiliencia invita a jugar, a que no nos tomemos demasiado en serio, a integrar el

disfrute incluso en los momentos de crisis y de adversidad. Cuando se entrevista a científicos o profesionales que se caracterizan por su dedicación apasionada a su tarea y se les pregunta por qué han dedicado tanto tiempo y esfuerzo al trabajo, la mayoría responde *porque era divertido*. Parece que el disfrute es el factor motivacional más potente en el trabajo, por encima del reconocimiento o de otras recompensas extrínsecas.

Viene al caso por tanto que el docente se implique en enseñar a disfrutar el proceso de pensar y de actuar, pues una institución donde se potencie el sentido del humor promueve a su vez un clima emocional positivo que ayuda a cohesionarse e ilusionarse.

COMPETENCIAS RESILIENTES: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

Quise coleccionar sinónimos de esperanza.
A. NAIR

Invitados al juego, queremos en este apartado, compartir una práctica resiliente (o esa es nuestra esperanza) que desarrollamos con el alumnado del último curso de la titulación de Psicología.

Impartimos la docencia en lo que se denomina Practicum o Prácticas externas. El objetivo de esta materia es formar en competencias y habilidades profesionales a los estudiantes del último curso de Psicología, en una formación teórica y práctica. El alumnado tiene que realizar una intervención psicoeducativa con un grupo de personas perteneciente a uno de los centros que le ofertamos. La intervención se llevará a cabo dos veces por semana durante todo el curso académico. Nuestro Practicum se denomina *Intervención Psicoeducativa en contextos de riesgo* y las poblaciones con las que trabajamos son: Infancia en riesgo y protección, Menores con medidas judiciales, Adolescentes en el deporte, Personas con discapacidad psíquica, Mujeres en riesgo psicosocial, Personas mayores, Personas en situación de exclusión social y Personas que cumplen condena en prisión.

El alumnado de forma voluntaria escoge el ámbito (de los señalados) en el que quiere trabajar y, de forma libre también, se agrupa por parejas para realizar su intervención. Nos parece relevante que trabajen en parejas porque se enriquecen con las habilidades y fortalezas de cada uno. Estas diferencias también suponen construir diferentes puentes con las personas con las que van a trabajar y es, en definitiva, ofrecer la posibilidad de crear más vínculos significativos. A la intervención la denominamos *Taller de Crecimiento Personal y Resiliencia*. A continuación describiremos brevemente la formación teórica y la formación práctica.

La formación teórica

Partimos del enfoque de la resiliencia, enfoque que no vamos a exponer en este capítulo ya que no podemos extendernos en la fundamentación. Tan solo aportaremos

aquello que nos parece más novedoso, que es lo que denominamos el modelo de «La mirada resiliente» (García, Martín y Torbay, 2007, citado por Rodríguez, Torbay, García y Martín, 2010).

El modelo surge de un estudio llevado a cabo por García, Martín y Torbay (2007) donde se valoró el potencial de resiliencia de menores con medidas judiciales. El estudio realizado por estos investigadores les llevó a determinar qué tipo de miradas y actitudes mantenían los adultos con los jóvenes que habían cometido delitos y pasaban por una situación de adversidad. El modelo aúna diferentes perspectivas y líneas de trabajo de los autores que trabajan la resiliencia. Por eso, el presente modelo sintetiza gráficamente las interrelaciones de los términos más comúnmente utilizados en las explicaciones de la resiliencia.

Utilizamos este modelo en la formación del alumnado para que puedan visualizar las diferentes formas que tanto la comunidad, ellos y ellas como futuros tutores de resiliencia, como las persona con las que van a trabajar pueden afrontar la posibilidad del cambio en una intervención.



Figura 6.1. *El modelo de la mirada resiliente*. (Fuente: García, Martín y Torbay, 2007.)

Queda reflejado en el gráfico que podemos mirar hacia las personas que están en alguna situación de riesgo, desde dos polos: un polo de *exigencia-no exigencia* y un polo de *pesimismo-optimismo*.

La combinación de estos polos refleja cómo percibimos, miramos o tratamos a las personas que están en una situación de riesgo psicosocial. Analicemos la interacción de estos términos:

- *Mirada Estigmatizadora*

  La mirada estigmatizadora se caracteriza por la combinación exigencia-pesimismo. Se sostiene una actitud exigente con las poblaciones de riesgo, se piensa que estas personas solas deben trabajarse sus problemas, buscar sus soluciones. Se asume que son los únicos responsables de sus acciones y, por tanto, los únicos que deben hacer algo. Pesimista porque realmente no se cree que esas personas puedan ni quieran cambiar. Al no creer, no hay movilidad, no hay evolución, no hay esperanza.

Esta forma exigente-pesimista supone no implicarse en el proceso de cambio y, por tanto, no se apuesta por la inversión ni en recursos económicos ni humanos. Con esta mirada se exige a las personas que cambien pero no se cree en ese cambio.

- *Mirada Victimizadora*

  Es el binomio pesimismo-no exigencia. El pesimismo sigue estando presente en la nulidad de cambio pero, en este caso, la creencia es que estas personas no han tenido la oportunidad de hacerlo mejor y no han decidido su estilo de vida. Esta razón, que anula la responsabilidad personal, que se fundamenta más en el destino, lleva a no exigirles nada, porque nada pueden hacer. La creencia es que son personas que han nacido y crecido en un ambiente no elegido y del que además difícilmente podrán salir. No se les hace responsables ni de sus actos, ni de sus destinos, ni de sus cambios. Se victimiza a las personas, a las situaciones y se sigue manteniendo una actitud pasiva, no se puede hacer nada. Con esta mirada inhabilitamos las posibilidades de un cambio porque se quita a la persona poder y oportunidad para la esperanza.

- *Mirada Proteccionista*

  La mirada proteccionista presenta optimismo-no exigencia. Aparece el optimismo. Se cree en las personas, se cree en la posibilidad de rehacerse. Sin embargo, los adultos que mantienen esta mirada son conocedores de las situaciones de adversidad y desventaja de las poblaciones desfavorecidas y, por ello, no les exigen esfuerzo ni trabajo. Consideran que no son responsables de su situación. La actitud proteccionista les exime de responsabilidades para preservarles del daño, se les apadrina, se les da hogares, pero no se les hace partícipes ni autores de su proceso de cambio.

- *Mirada Resiliente*

  La mirada resiliente refleja los polos optimismo-exigencia. La actitud de los adultos combina la posibilidad del cambio (optimismo) proporcionando herramientas e instrumentos para que afronten su adversidad. Además se les exige esfuerzo, trabajo, implicación personal, autoría en su cambio. Como apunta Cyrulnik (2002): «No es dándoles más como se les puede ayudar, es exigiéndoles más como se les puede fortalecer».

La resiliencia traslada una mirada optimista y exigente. Optimista porque se transmite esperanza en las posibilidades de la persona; exigente porque se siente comprometida con el desarrollo y el avance de la persona. En definitiva, el establecimiento de un vínculo afectivo seguro es el pilar fundamental de la resiliencia, pues no es posible afrontar la adversidad si alguien, en algún momento, no establece puentes afectivos.

Y es en este punto donde más puede aportar el educador o mediador al poder convertirse, en palabras de Cyrulnik (2002; 2005), en tutores de resiliencia: «es alguien, una persona, un lugar, un acontecimiento, una obra de arte que provoca un renacer del desarrollo psicológico. (…) No se trata necesariamente de un profesional. Un encuentro significativo puede ser suficiente».

Éste es nuestro gran reto: transmitir al alumnado la posibilidad de construirse como tutores de resiliencia.

La formación práctica

Entendemos la formación práctica como un proceso dinámico y en continua construcción, donde la resiliencia no puede ser pensada como una cualidad con la que se nace, sino como un *proceso* interactivo entre las capacidades o habilidades de cada persona, las relaciones sociales que mantenga y los valores y cultura en que se enmarca su vida (Cyrulnik, 2002; 2005). Y así entendemos la formación práctica que trasladamos al alumnado.

Describiremos de forma breve nuestra práctica, en los dos semestres del curso, y las claves *protectoras*, tanto para nuestro alumnado como para las personas con las que trabajamos, que nos ayudan a construir resiliencia.

1º SEMESTRE	CLAVES RESILIENTES
Seminarios teóricos Se desarrollan estos tres seminarios: • El enfoque de la resiliencia. • La terapia narrativa. • Los diálogos apreciativos.	• Las investigaciones señalan que las personas resilientes presentan: autoestima consistente, capacidad de reflexión, creatividad, optimismo, sentido del humor, independencia, sentido de trascendencia-altruismo y proyectos de futuro. • Búsqueda del sentido: «del porqué al para qué». • Análisis de nuestras «historias de vida». • Descubrimiento de la capacidad para soñar. • Disfrutar imaginando. Crear mundos. • Desarrollo de estos temas a lo largo de la intervención.
Formación específica en cada una de las poblaciones Esta formación la imparten profesionales que ejercen de tutores externos en los centros donde se realizan las prácticas.	• Redes de apoyo, vínculos, posibilidad de crear tutores de resiliencia. • Focalizar en experiencias exitosas.
Seminarios prácticos sobre dinamización y gestión de grupos Psicomotricidad, risoterapia.	• La identidad grupal, la cohesión. • La confidencialidad. • El sentido de pertenencia a ese grupo. • Que cada persona sienta seguridad, que la respeten, que la escuchen, que la apoyen. • Experimentar con el grupo lo que quiere llegar a ser. • Saber y sentirse importante para los demás.
Visitas a la institución asignada El objetivo es que el alumnado conozca y se integre en el centro.	• Asumir su cultura, sus valores, sus normas y empezar a relacionarse con todas las personas que lo componen.
El alumnado crea un logotipo y un eslogan Tríptico que anuncia el «taller de crecimiento	• Que las personas sientan pertenencia al grupo, cada uno es un integrante único de un todo.

personal y resiliencia» y se utilizará a lo largo de toda la intervención. Este logotipo representará al grupo y a cada uno de sus miembros (p. ej. para jóvenes crear un equipo de fútbol o un grupo de música).	• Cada jugador es imprescindible en un equipo y todo se consigue gracias al trabajo en equipo. • Identidad y sentido de pertenencia.
Realización de un proyecto inicial que se presenta al centro Se recoge el enfoque teórico, el cronograma de las posibles sesiones y la metodología que se utilizará.	• Este proyecto, una vez iniciada la intervención, es abierto y se va construyendo en un proceso entre el alumnado, las personas con las que trabajen y el centro.
2º SEMESTRE	**CLAVES RESILIENTES**
Diseño de las sesiones El alumnado con un alumno-coordinador (alumnado de otros años que hayan realizado el practicum) planean las sesiones desde las necesidades, intereses o propuestas del grupo. Para el diseño se parte de la formación y de la realidad del grupo.	• La evolución de cada grupo es una *construcción única*. • Construir tutores de resiliencia: alumno-coordinador/alumno-alumno/alumno-personas del grupo/ personas del grupo entre sí/ profesorado-alumnado. • Reconocer momentos, lugares que hayan significado ese viraje.
Implementación de las sesiones Dos veces en semana la pareja de alumnos/as se traslada al centro para trabajar con su grupo.	• Ritos: al iniciar el taller (y al entrar alguien nuevo) se le hace entrega de su parte del logotipo (un jugador de un equipo, una parte de un puzle, etc.). • Se explica la pertenencia, la importancia de cada persona y el sentido de grupo. • Descubrir las personas significativas: nombrarlas, explicar el sentido. • Describir la red de apoyo, entenderla, quererla.
Revisiones El diseño inicial se va *reconstruyendo, se constituye* a través de la propia evolución del grupo.	• El encuentro con nuestras fortalezas. • Descubrir todo lo que somos, lo que hemos conseguido, lo que somos capaces de hacer. • Potenciar lo que nos hace especial. • Trasmitir el poder del cambio y de la esperanza. • Creer para poder ver. Rebautizar.
Al finalizar el taller *Ceremonia final* de cierre de la intervención Se entrega un *diploma* acreditado por la Facultad de Psicología y el centro donde se haya trabajado.	• Ritos: ceremonia pública de entrega de diplomas y valoración de cada miembro y del grupo en su conjunto. • En este acto las personas hacen pública su experiencia, valoran su trabajo y lo que ha significado el grupo en sus vidas.
Elaboración de un informe final donde se recoge todo lo trabajado y se entrega al centro.	• Comunicación de resultados. • Reconocimiento y autoría.

Conclusión

En este último apartado hemos intentado describir cómo asumimos, entendemos y hacemos resiliencia en la universidad. Desde nuestra pequeña-gran parcela de formación,

que es el practicum, creemos en nuestro alumnado. Apostamos cada año por hacerlo un poco mejor, o a veces, más que hacerlo, intentarlo. Nuestros chicos y chicas nos descubren y nos ayudan. Nos dan esa energía especial de la juventud, donde todo es posible, todo es imaginable. Nosotras confiamos en ellos y ellos confían en nosotras. Y así construimos un poco más de energía resiliente para dar, para ofrecer, para ser.

7/ VI(VI)ENDO LA RESILIENCIA

Resiliencia es encontrar el modo
de vivir que me interesa.
ALEXANDRE JOLLIEN

Recogiendo la invitación de unos y de otros evocaré con las letras este mensaje: «Usa todo lo que tengas a mano para aprender y enseñar que nada es totalmente inalcanzable».

Y haciendo un juego de palabras entre la mayor de las espinas de mi rosa, la tartamudez, y su más bonita gota de rocío, el humor, he titulado mi aportación: «vi(vi)endo» la resiliencia.

Porque tan importante como ver (viendo) es el esfuerzo de los demás para *dar la vuelta* a sus vivencias, es ser capaces de vivirlas (viviendo), hacerlas vivir y ayudar a comprenderlas. ¡Espero guste mi osadía!

EL VALOR DE UNA IMAGEN EN LA REELABORACIÓN DE LA HISTORIA

No hace muchos años desempolvar una foto era un acontecimiento que revolucionaba la casa: los mayores evocaban los recuerdos y los niños no paraban de preguntar. Y ocurría porque, como dice Laura Esquivel (2001), «¿Qué es lo que nos lleva a sacar una foto del cajón de los recuerdos? ¡El deseo de revivir una emoción!».

Aquellas imágenes fueron evolucionando: tomaron color, adquirieron velocidad y pudieron ser controladas por las personas; pero no perdieron lo esencial que las hace merecedoras de ser vistas: la emoción.

Como también sugiere Laura Esquivel: «Una forma más o menos saludable [de revivir una emoción] es por medio del fenómeno de la identificación que consiste en hacer propios los anhelos, las esperanzas y los deseos del otro. Me refiero a ir al cine a ver una película, pero las imágenes tienen el poder de emocionarnos sin importar que sean falsas o verdaderas. De compartir una experiencia. Ahora tengo muy claro que las películas son fantásticas, pero que el conocimiento llega a las películas después de haber sido vivido».

Y el cine, público o doméstico, ha permitido ver y vivir tanto las gestas como las historias cotidianas de los hombres que, muchas veces, nos sorprenden. El cine motiva, incita, sensibiliza y, en definitiva, forma e informa sobre aquellas situaciones, valores y elementos.

EL CINE EN LA EDUCACIÓN

La generación actual se ha criado en una sociedad audiovisual y, en esta sociedad, el cine en sus diversos formatos soporta el peso mayoritario.

La educación, para formar a las personas partiendo de sus necesidades, debe llevar a las aulas los lenguajes y las tecnologías que dominan en la realidad personal, social y familiar. Pero no es sólo llevar el cine a los ámbitos educativos y aceptar su presencia allí. Hay que convertirlo en una estrategia de aprendizaje, utilizarlo para cubrir las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más allá de la estrategia de entretenimiento o de respiro; el cine cumple múltiples funciones en el entorno educativo: películas en idiomas concretos, actualización de los clásicos de la literatura, películas históricas, etc.

El cine es un reflejo de la realidad y la vida, ya que «son historias de hombres y mujeres en términos de luz, deseos, pérdidas, añoranzas, compromisos…» (González Martel, 1996:121); y cumple una función informativa: quien ve una película recibe informaciones que ampliarán sus conocimientos y le permitirán tomar un nuevo enfoque ante la realidad que está viendo. Para lograr que lo informativo se convierta en formativo se precisa la intencionalidad en cuanto al contenido, los espectadores y el uso didáctico; pero sobre todo el espectador debe percibir una compensación, consciente o inconsciente, un valor añadido. Las consecuencias formativas del cine están en función de la intención y la habilidad para convertir la película en un recurso docente; y de los factores de dicha conversión; en especial, la adecuación de la película a la edad de los destinatarios y a las peculiaridades de la materia.

El uso formativo de una película exige un trabajo de preparación antes y después de la proyección. Existen muchas formas para el uso docente del cine, pero ha de exigirse que el mismo sea fruto del análisis y la reflexión.

Dice Saturnino de la Torre (1998:25) que «el aprendizaje o cambio más sólido es aquel que tiene su origen en el impacto cognitivo o emocional». Y este aspecto emocional puede permitir afirmar que el cine «nos da modelos referenciales y genera en nosotros profundos procesos de identificación» (González Martel, 1996). Es lo emocional lo que provoca un cambio formativo; de ahí la capacidad formativa del cine haciendo posibles los procesos de aprendizaje.

La fuerza principal de una película está en lo que sugiere, hace sentir, pensar, actuar, emocionar, etc. Y conlleva un proceso de identificación cuando el espectador hace suyo el planteamiento de un personaje como símil de su propia realidad.

No es preciso que sean películas brillantes, sino capaces de despertar elementos de la memoria, de hacer reflexionar sobre la vida y sus acontecimientos. Incluso pueden ser películas de segunda categoría, que tienen algo: remueven la conciencia; son espejo de la visión que el espectador tiene de sí mismo: parcial, optimista, narcisista, subjetiva, errática, etc.; hacen patente la diversidad y contradicciones del ser humano. El cine es emoción, y las emociones generan cambios y aprendizajes, de ahí lo difícil que resulta huir de su influencia.

La película *United 93*[1] sobre el ataque del 11 de septiembre de 2005, muestra cómo afrontan los pasajeros un secuestro aéreo suicida y realizan acciones para abortarlo, aunque, al final, con fatales consecuencias. ¿Quién no ha sentido la tensión, la emoción, los susurros, los gritos?

La serie *Hermanos de sangre*[2] muestra el periplo de una compañías de soldados desde el campamento de instrucción hasta la conquista de su último objetivo. El grupo va sufriendo los avatares de la II Guerra Mundial, las bajas de los amigos, las luchas internas, los enfrentamientos, las heroicidades. Y todo adquiere una dimensión diferente cuando los auténticos protagonistas comentan sus recuerdos en cada capítulo. Ello hace que la voz del actor sea la voz del soldado, que el dolor del actor se convierta en el dolor del protagonista. Se pasa de estar viendo una película a vivir el recuerdo que aún conmueve al protagonista.

La película *¡Viven!*[3] recrea la tragedia del avión uruguayo estrellado en los Andes en 1972 y cuyos pasajeros, dados por muertos hubieron de tomar decisiones extremas con respecto a su supervivencia, lo que permitió que dieciséis de ellos sobrevivieran. Pero la ficción de esta película se solventa al ver otra: *Náufragos. Venimos de un avión que cayó en las montañas*[4] donde los protagonistas reales, apoyados de material documental y en su ascensión al lugar del accidente, evocan la historia. Sus voces son auténticas, sus emociones son las vividas. El valor de la voz original puebla de matices inesperados su historia.

Incluso se puede ser partícipe de historias normales, como en *A propósito de Schmidt*[5] donde la jubilación, la viudedad, las relaciones con los hijos y el mundo se van afrontando de un modo que podríamos trasladar a experiencias próximas. Y así inquieta la espera del reloj, ilusiona el regalo de la autocaravana, duele la muerte de la esposa, preocupa el estado del protagonista al principio de la viudedad, etc.

La película *Salvar al soldado Ryan*[6], sorprende por las escenas del desembarco, los combates, las venganzas, etc.; pero si se lee «El sargento Bob Niland, resultó muerto. Uno de sus hermanos murió esa misma mañana en la playa de Utah. Otro hermano suyo falleció esa semana en Birmania. La señora Niland recibió los tres telegramas del Departamento de Guerra anunciándole la muerte de sus hijos el mismo día. El cuarto, Fritz, servía en la 101 Aerotransportada; el Ejército lo retiró de la primera línea de combate» (Ambrose, 2004:362) se descubre que la historia está inspirada en hechos reales, y entonces, adquiere la categoría de vivida; y lo que parecía asombroso, increíble y absurdo toma un nuevo cariz. Así es como lo que era una aventura para ser vista se convierte en una película para ser vivida y sentida.

Y esa capacidad de sentir cómo otros seres humanos afrontaron las circunstancias adversas de sus vida y qué actitudes, pasos y acciones dieron para superarlas, sirven como motor a la hora de acercar la resiliencia a los más jóvenes.

ALGUNAS PELÍCULAS PARA TRABAJAR LA RESILIENCIA

Hay películas que hacen ver y sentir la capacidad del ser humano de vivir situaciones

significativamente duras en su vida y las actitudes que tomó y les permitió superarlas.

Éstas son algunas y en ellas se hará referencia a valores mencionados tanto en el ensayo *El camino de la resiliencia* de la *American Psychological Association* como en el capítulo «Los factores protectores» del libro *La resiliencia* de los profesores Forest y Grané.

CAPITANES INTRÉPIDOS

Esta película[7] basada en la novela *Capitanes intrépidos* de Rudyard Kipling, narra la vida de un niño rico de 10 años, que se aprovecha de su condición en el colegio y es expulsado. Su padre le lleva en barco a Londres, cae del mismo y es recogido por un pescador que lo lleva a su barco donde conoce a los miembros de la tripulación. Le ofrecen trabajo. El niño tiene que acostumbrarse y aprender: a pescar, a navegar, a preparar la pesca, a vivir sin privilegios, a vivir aventuras. A valorar el trabajo, el compañerismo, la honestidad, el sacrificio, la lealtad y la muerte. Al finalizar la temporada, regresa y cuenta a sus padres, asombrados por el cambio, sus aventuras y aprendizajes en su trabajo como pescador.

La película muestra la evolución de una vida regalada en la que el poder radica en los antojos, a una vida ganada con sacrificio en la que los valores se establecen con el trabajo y el cambio de actitud.

Factores de resiliencia:

El respeto a los demás, la responsabilidad de los actos propios, la buena disposición, el trabajo honesto y la aceptación de los límites de personas en las que se confía como elementos de ayuda para adaptarse y superar las adversidades.

EL CAZADOR

La película *El Cazador*[8] narra la historia de tres amigos: Michael seguro de sí mismo, Nick, personaje frío, seco, duro, y Steven, débil y dependiente, que ven transformadas sus vidas por la Guerra de Vietnam. Son capturados y se ven obligados a jugarse la vida a la ruleta rusa. Logran escapar, pero la experiencia les produce:

- *Heridas físicas*: Steven cae del helicóptero de rescate, se destroza las piernas que le son amputadas: se siente física y psicológicamente inservible.

- *Heridas psicológicas*: la dureza de Nick resulta ser falsa, y en el cautiverio enloquece hasta volver a jugar a la ruleta rusa, y morir en el juego.

Factores de resiliencia:

La honestidad, el dominio de las situaciones, las reacciones personales y el valor del grupo son esenciales a la hora de hacer frente a un trauma.

NAÚFRAGO

Naúfrago[9], trata de la lucha de un ejecutivo adicto al trabajo cuando su avión se estrella y queda como único superviviente en una isla en medio del océano.

Se ve la capacidad de supervivencia adaptándose al medio en el que ha de vivir, y dejando mensajes como la superficialidad del mundo civilizado, la lucha por hacer que el tiempo sirva a nuestras necesidades, la reconstrucción de una vida, el valor del compromiso como motor de supervivencia, la necesidad del otro como señal del hecho social de ser humano, aún cuando el compañero sea un muñeco (Wilson), la lucha por superar las limitaciones que la naturaleza ofrece y buscar la libre elección del futuro, pero dependiendo del destino y siendo conscientes de lo realmente necesario para la vida.

Factores de resiliencia:

Cuando uno está sólo es la fuerza interna el recurso que permite hacer frente a la adversidad con iniciativa, confianza y creatividad.

EN BUSCA DE LA FELICIDAD

Esta película[10] está basada en la historia de un empresario que invierte sus ahorros en un negocio que fracasa. Abandonado por su mujer, lucha por dar una vida digna a su hijo.

La película muestra un proceso de superación personal, venciendo los obstáculos que la vida pone en su camino hacia la meta, sin darse por vencido. Se puede observar la evolución de la dignidad personal en la búsqueda de la felicidad, unida a la necesidad de sentirse útil y valioso, orgulloso de su trabajo y dedicado a su hijo, lo más importante en

su vida.

Factores de resiliencia:

La capacidad de generar nuevas ideas, el control de la propia conducta y la confianza en uno mismo y en un futuro esperanzado permiten sobrellevar el largo proceso de la resiliencia.

EL PIANISTA

La película[11] narra las memorias de un músico polaco judío cuya vida se ve alterada con la invasión alemana. Es testigo de los horrores nazis y del levantamiento de los judíos, la represión del ejército, el hambre y las enfermedades.

La película muestra una lucha ante el trauma más severo imaginable: la guerra y el trato recibido por los judíos en la Alemania nazi. La soledad, las vejaciones, las humillaciones, los equívocos, la violencia y el terror forman parte de una evolución vital que, visualmente, viene marcada por el círculo de la imagen inicial cerrada en una casi idéntica imagen final.

Factores de resiliencia:

Ante las situaciones de amenaza; la honestidad, la autoestima, el realismo y el dominio y control de las situaciones ayudan a tomar las decisiones correctas y a dar pequeños pasos hacia la meta deseada.

UNA MENTE MARAVILLOSA

Esta película[12] narra la vida del matemático John Forbes Nash, estudiante y profesor, aquejado de una enfermedad mental que condiciona su vida, hasta que el tratamiento médico y el amor de su esposa le permiten convivir con su enfermedad, generando recursos propios. En 1944 recibió el premio Nobel de Economía y su discurso de aceptación fue un alegato sobre amor como apoyo en la superación de la enfermedad mental.

El espectador vive la experiencia del personaje necesitado de combinar sus relaciones personales y profesionales con una enfermedad mental, mientras lucha contra su incapacidad de discriminar la realidad de su propia ficción.

Factores de resiliencia:

El amor incondicional y la confianza ayudan a aceptar lo inevitable y buscar la fuerza para aceptar y superar los traumas personales.

SIN RESERVAS

Sin reservas[13] narra el proceso de acomodación entre tres personajes a los que las circunstancias de la vida ponen ante una situación traumática que les obliga a reorientar sus vidas.

Una chef perfeccionista y controladora se hace cargo de su sobrina huérfana, cuyos hábitos chocan con los suyos. Los intentos de adaptar a la sobrina a su vida fallan una y otra vez con repercusiones en todos los ámbitos. La aparición de un hombre desencadena un proceso, que acabará enseñando a la protagonista a gestionar tensiones, relacionándose desde el cariño y logrando el equilibrio.

La impresión inicial de una historia simple y romántica, da paso a una red de complicadas relaciones entre una mujer perfeccionista a quien le cuesta gestionar sus sentimientos fuera de su trabajo; el desafío de construir una relación entre ella y una niña; la inestabilidad de la llegada de un chef totalmente distinto a ella, que acaba estableciendo una relación que ella no puede crear con su sobrina, y la necesidad de romper su caparazón social para crear una relación afectiva con un hombre.

Los personajes se ven obligados a afrontar los diversos traumas, grandes y pequeños, que van surgiendo en sus vidas hasta alcanzar el equilibrio que les permita convivir juntos de una forma satisfactoria; un equilibrio representado por el triángulo equilátero que establecen como anagrama de su restaurante que finalmente acaban creando entre los tres.

Factores de resiliencia:

La resolución de conflictos sociales depende de la honestidad de los implicados al expresar sus sentimientos, sus pensamientos y sus expectativas.

ME LLAMAN RADIO

La película *Me llaman Radio*[14] es la historia de integración de un discapacitado negro

en la sociedad americana de los años 60, de la mano de un entrenador blanco. La integración del joven en el equipo de fútbol, el instituto y la sociedad, de la mano del entrenador, muestra el proceso de enfrentarse a situaciones que van desde la indiferencia hasta el rechazo para acabar en la integración.

La película trata la discriminación del discapacitado, la aceptación y el apoyo del tutor convertido en amigo, las enseñanzas, los rechazos, las intimidaciones; en resumen los progresos en la adaptación social, la inclusión y la protección del marginado. La adaptación de hechos reales aproxima más al espectador a un proceso real.

Factores de resiliencia:

Ante la injusticia social, el pensamiento crítico, la honestidad, la moralidad y la constancia permiten perseverar y dar con los recursos que resuelvan el problema.

PLANTA 4ª

La película[15], basada en vivencias reales, plantea la historia de unos adolescentes en un hospital oncológico mientras hacen frente a su enfermedad. El recurso al humor suaviza los momentos intensos marcados por la evolución del cáncer y reivindica el valor de vivir lo mejor posible, haciendo frente a los obstáculos y la crudeza de la vida. El espíritu de lucha acaba conquistando al espectador al mostrar un ánimo capaz de llevarles a enfrentarse con todo; mientras la procesión va por dentro: sonrisas tristes, miradas en busca del otro y la buena noticia, la soledad, la separación diaria de sanos y enfermos, el miedo a la quimioterapia, a la noche, etc.

Factores de resiliencia:

El humor ayuda a relajar la tensión y la crudeza de las situaciones traumáticas, posibilitando la introspección, la capacidad de ver las cosas de otra manera, las relaciones sociales y el disfrute de cada instante.

UN EJEMPLO PRÁCTICO: «DIARIOS DE LA CALLE»

La experiencia que a continuación se presenta, se desarrolló en un ámbito educativo formal, con la finalidad de dar a conocer a alumnos adolescentes el valor de la resiliencia como medio para no dejarse abatir por los problemas y sobreponerse a ellos. El origen de la experiencia estuvo en la vivencia de fracaso educativo y vital derivada del suspenso, y de la rebeldía de los alumnos ante la relación entre trabajo, esfuerzo y calificación.

No se trata simplemente de visionar y sentir la película, sino que va más allá, y

pretende iniciar a los jóvenes en hablar, escribir y compartir sobre sus procesos personales tal como los han vivido ellos, con sus palabras y expresiones, para posteriormente descubrir cuales son sus potencialidades para hacer frente a las dificultades con respuestas eficaces.

Se eligió la película *Diarios de la calle*[16] por cumplir las dos condiciones anteriormente mencionadas:

- Su adecuación a la edad de los destinatarios: inspirada en hechos reales y en el ambiente escolar.
- La adecuación de la película a la materia (en este caso el área de lengua).

Se ha desarrollado en un trimestre de trabajo con alumnos y alumnas de 14 a 16 años.

Se describe a continuación el proceso concreto referido a esta historia, pero detrás de cada película se puede desarrollar un proceso muy similar; y que, en algunos casos, se podría acabar concretando en un esquema similar al que aquí se ofrece.

Ha existido un largo proceso exhaustivo de visionado de la película, lectura de la obra homónima[17], comparación entre la película y el libro, investigación sobre los materiales mencionados en dichas obras, visionado de *El diario de Anna Frank*[18] y lectura de *El diario de Ana Frank*, *El diario de Zlata*, reelaboración de todo el material y adecuación a un formato educativo.

Con el alumnado, el proceso se ha desarrollado en tres momentos:

Presentación de la película y de la historia

Para comenzar, se ha elaborado un material que aporta datos para la correcta comprensión de la película:

- La ficha de la película.
- El argumento.
- La historia real de Erin Gruwel.
- El Holocausto.
- La historia de Anna Frank.
- La historia de Miep Gies.

El material se lee y se trabaja en clase aclarando conceptos, compartiendo impresiones, hasta que los alumnos conocen los datos que ayudan a comprender la historia que van a ver.

Proyección de la película

La película se proyecta a lo largo de cuatro sesiones de clase, con puntuales

comentarios sobre escenas, personajes y/o elementos varios que se consideran oportunos. Supone el factor informativo de la película: conocer los hechos.

Trabajo sobre la película

Uno de los objetivos de esta experiencia es implicar conocimientos variados para hacer ver el valor de la interdisciplinariedad en la vida, donde las materias del currículo se difuminan en aras de la competencia para afrontar los problemas que surgen, utilizando de entre los conocimientos y habilidades los que mejor se adecuan a una respuesta eficaz al problema. Este aspecto representaría el factor formativo del filme.

Ver y conocer lo que los demás han hecho en situaciones parecidas a las propias, permite encontrar buenas prácticas a imitar, ver las cosas desde otra perspectiva, buscar nuevas soluciones a los problemas y conocer todos los recursos que uno tiene para hacer frente a los problemas, en un proceso esperanzado.

Las diez cuestiones trabajadas sobre la película son:

1. *La película y yo*

Es un ejercicio libre individual donde cada alumno muestra su percepción de la película y escoge el aspecto que más le ha impactado.

> Conocer los hechos y reflexionar sobre ellos permite conocer las sensaciones y sentimientos propios, y expresarlos.

2. *Los personajes*

Dada una selección de 16 personajes de la película, cada alumno individualmente ofrece su visión física, de personalidad y su papel en la película.

> Analizar las actuaciones ajenas permite conocer modelos de actuación que pueden servir como referente en las situaciones personales.

Posteriormente buscan compañeros con el mismo personaje y, mediante el diálogo y el consenso, establecen las características esenciales de cada personaje.

> Establecer relaciones con otros implicados en la misma tarea, ayuda a elaborar una solución común actuando del mejor modo posible.

3. *Su propia voz*

En colaboración con el profesor de inglés, se visualiza en el ordenador el texto *About Freedom Writers* de la página web de la Fundación Freedom Writers[19]. En cada ordenador, un grupo de alumnos va haciendo la traducción de los diversos párrafos del texto. Al final, se unen los distintos párrafos traducidos para crear un texto único que irá sirviendo de apoyo al resto del trabajo.

Conocer la voz real del otro permite acceder a lo original y valorar las propias percepciones, reflexionando sobre uno mismo.

4. *Los hechos históricos*

En base al texto traducido en el ejercicio anterior, se analizan los sucesos históricos que se mencionan. Se establecen los siguientes temas:

- El caso Rodney King.
- El juicio de O.J. Simpson.
- The freedom riders.
- The freedom writers.

Los alumnos en pequeños grupos elaboran un texto sobre uno de los temas. Posteriormente cada grupo expone en la clase los resultados de su investigación y responde a las posibles dudas de sus compañeros.

Situar los hechos en su amplio contexto social permite tener una perspectiva más amplia de los mismos, menos implicada emocional y personalmente, lo que hace posible un análisis más realista de la situación y sus soluciones.

5. *Las expectativas*

Cada alumno individualmente expone la visión que sobre las expectativas de futuro tienen en la película: los propios alumnos, el director, la jefe de Departamento, el profesor de nivel avanzado y el marido. Posteriormente se reúnen con los compañeros en grupos cada vez mayores para, mediante el diálogo y el consenso, unificar los datos esenciales sobre el tema. Seleccionados determinados personajes, se concretan las diversas expectativas de futuro que establece cada uno de ellos con respecto al grupo.

Prejuzgar situaciones sólo logra agravar el problema al impedir una visión sincera y correcta del mismo. Ser empáticos con los demás, su realidad y sus expectativas ayudará a mejorar la autoestima y a confiar en sí

mismo como motor de la solución.

6. *Las caricaturas: la chispa del cambio*

Cada alumno recibe dos caricaturas que reflejan los tópicos que se muestran en la película: un negro y un judío. El alumno debe expresar los tópicos y los sentimientos que producen esas formas de describir determinados rasgos físicos.

Los factores y prejuicios sociales pueden variar y de esa capacidad de cambiarlos nace la capacidad de superación.

Posteriormente reciben una caricatura de una situación con varios personajes en la que se intenta poner en evidencia la situación y no los personajes. El alumno debe expresar qué situación se pretende expresar con la caricatura, los elementos que reflejan los tópicos y los sentimientos que producen esas formas de describir determinadas situaciones.

El humor puede servir para facilitar la comprensión de diversos elementos y situaciones, desde una perspectiva distinta.

El uso de la caricatura puede verse como un elemento neutro, incluso humorístico, para facilitar la comprensión de diversos rasgor. Para terminar cada alumno, con el apoyo del profesor de Plástica, realizará la caricatura de un compañero y comentará con él los rasgos que más ha destacado y sus razones.

Verse con respeto y humor a uno mismo y a los demás facilita las relaciones sociales, la empatía y la creatividad.

7. *El esfuerzo de aunar diversidades*

Los alumnos, por parejas, analizan cómo logra la profesora Gruwell unir a los diversos estudiantes mediante juegos, lecturas y salidas en los que les hace conscientes del sufrimiento de otras personas. Explican en gran grupo el juego de la cinta roja, su desarrollo, los errores, los éxitos y los logros.

Cualquier hecho, por intrascendente que pueda parecer, llega a ser el desencadenante de la concienciación y la solución del problema.

Hasta este instante, se ha trabajado el proceso de adaptación a la amenaza: el otro, los problemas de la convivencia, los problemas familiares, las relaciones personales, etc. A renglón seguido, se enfrentan al elemento crítico de la película: la caricatura despectiva, que desencadena la reacción. Posteriormente cada alumno narra alguna de las otras actividades realizadas en la película, mencionando el objetivo, los inconvenientes que han de superar, su actitud ante el esfuerzo, la respuesta de los demás y los logros que alcanzan.

Saber que el grupo está ahí como factor de ayuda incondicional facilita el proceso de analizar, hallar vías y caminar en pos de la solución del problema.

8. *Los logros*

Los estudiantes van exponiendo los diversos logros alcanzados por los alumnos de la película. Se analiza en gran grupo el proceso que llevan a cabo para lograr que la señora Gruwell sea su profesora en el siguiente ciclo, los inconvenientes que han de superar, su actitud ante el esfuerzo, la respuesta de los demás y la sensación ante los logros alcanzados. Después, por parejas, los alumnos eligen uno de los personajes de la película, y realizan una investigación que les permita conocer cuál ha sido su evolución desde su estancia en el Instituto Wilson hasta el momento actual. Al final, cada pareja expondrá oralmente en clase los resultados de su investigación.

Ser conciente de los logros, permite repasar los pasos dados aprendiendo del pasado y analizar el lento y costoso proceso de superar la adversidad: los planes, los pasos, las visiones, los compromisos… manejando sus sentimientos y capacidades.

9. *Los elementos omitidos*

Entre el libro y la película aparecen elementos omitidos cuya contemporaneidad puede resultar más cercana a los alumnos que las historias del Holocausto y Anna Frank: la historia de Zlata Filipovic y su diario sobre el sitio de Sarajevo. Los alumnos verán dos veces un video de Youtube[20] en que la propia Zlata cuenta su experiencia como niña de la guerra[21]. A continuación deberán hacer individualmente una valoración de sus palabras, elegirán la frase que más les haya impactado y realizarán un comentario sobre ella. Posteriormente los alumnos por parejas investigarán en internet: La temática del Sitio de Sarajevo, la historia de Zlata Filipovic y la historia de Vedran Smailovic, el violonchelista de Sarajevo. Al final expondrán sus conclusiones y disfrutarán de un montaje en el que se combinan imágenes reales[22] y la música del sólo de violonchelo del Adaggio de Albinoni.

La tragedia de la guerra es algo con lo que, desgraciadamente, se convive a menudo. Relacionarse con quienes la vivieron, conocer sus experiencias, sus sentimientos, sus recursos, ayuda a ver la propia vida de un modo diferente.

10. *Los aprendizajes*

Al final del proceso es tiempo de evaluar, y esta evaluación se concretará en dos facetas:

- Evaluación del proceso en sí mediante una ficha de control que será completada de modo anónimo e individual por cada alumno.
- Evaluación de proceso de aprendizaje individual mediante un escrito personal de cada alumno en el que refleje las sensaciones percibidas, los aprendizajes adquiridos y los valores trabajados y su importancia en su desarrollo personal. Esta parte del ejercicio se regulará del mismo modo que los diarios de la película: será anónimo y cada alumno decidirá si el profesor lee o no lo escrito.

Al final, nada mejor que reflexionar sobre el camino, los éxitos y los fracasos, como forma de aprender. Se pasa de ver la película a vivirla, descubriendo los valores, las fortalezas y los obstáculos que seres de la misma edad que el espectador han ido utilizando para hacer frente a sus traumas y lograr dar una orientación positiva a una vida con pocas expectativas en su inicio.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Nadie mejor que uno mismo para ser el jardinero del jardín de su vida. Investigar, hablar, leer, ver e ir descubriendo desde la experiencia de cada uno y de los demás cómo viven, luchan y se enfrentan día a día a la vida los seres humanos es siempre la mejor fuente de aprendizaje y el mejor medio de enseñanza.

Dar forma al modo de desarrollar esos procesos de enseñanza y aprendizaje es una labor personal gratificante donde se ponen en juego las mejores competencias de los seres humanos para hacer ver y vivir a los demás eso que cada uno ya ha visto y vivido.

---

[1] Greengrass, Paul (2008). *United 93*. Estados Unidos: UIP.

[2] Spielbeg, Steven y Hanks, Tom (2001). *Hermanos de sangre*. Estados Unidos: HBO.

[3] Marshall, Frank (1993). *¡Viven!*. Estados Unidos: Touchston Pictures y Paramount Pictures.

[4] Arijon, Gonzalo (2007). *Naúfragos. Vengo de un avión que cayó en las montañas*. Francia: AKA.

[5] Payne, Alexander (2002). *A propósito de Schmidt*. Estados Unidos: New Line Cinema.

[6] Spielberg, Steven (1998). *Salvar al soldado Ryan*. Estados Unidos: Dreamworks / Paramount / Amblin Entertainment.

[7] Fleming, Victor (1937). *Capitanes intrépidos*. Estados Unidos: Metro Goldwyn Mayer.

[8] Cimino, Michael (1978). *El cazador*. Estados Unidos: EMI Films.

[9] Zemeckis, Robert (2000). *Naúfrago*. Estados Unidos: 20th Century Fox / Dreamworks Pictures.

10 Muccino, Gabriele, (2006). *En busca de la felicidad*. Estados Unidos: Columbia Pictures / Overbrook Entertainment.

11 Polanski, Roman (2002). *El pianista*. Reino Unido: R.P. Productions / Heritage Films / Studio Babelsberg / Runteam Ltd.

12 Howard, Ron (2001). *Una mente maravillosa*. Estados Unidos: Dreamworks / Universal Pictures / Imagine Entertainment.

13 Hicks, Scott (2007). *Sin reservas*. Estados Unidos: Castle Rock Entertainment / Village Roadshow Pictures.

14 Tollin, Michael (2003). *Me llaman Radio* Estados Unidos: Columbia Pictures.

15 Mercero, Antonio (2003). *Planta 4ª*, España: Bocaboca.

16 LaGravanesse, Richard (2007). *Diarios de la calle*. Estados Unidos: Paramount Pictures / MTV Films / Jersey Films.

17 Gruwel, Erin (2007). *Diarios de la calle*. Barcelona: ELIPSIS Ediciones.

18 Stevens, George (1959). *El diario de Anna Frank*. Estados Unidos: 20th Century Fox.

19 **http://www.freedomwritersfoundation.org/site/c.kqIXL2PFJtH/b.5183373/k.DD8B/FWF_Home.htm**

20 **http://www.youtube.com/?gl=ES&hl=es**

21 **http://www.youtube.com/watch?v=zZMIa0uIItU**

22 **http://www.youtube.com/watch?v=AkTh_oxtcbk**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEMAND, M. (2008). Age differences in forgivingness: The role of future time perspective. *Journal of Research in Personality, 42*(5), 1137-1147.

AMBROSE, Stephen E. (2004). *El día D: La batalla culminante de la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Círculo de Lectores.

ARAMBURU, N. (2000). *Un Estudio de aprendizaje organizativo desde la perspectiva del cambio: implicaciones estratégicas y organizativas*. Vizcaya: Universidad de Deusto.

ASSMANN, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.

AVIA, M. D. y VÁZQUEZ, C. (1998). *Optimismo inteligente: psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza.

BANDLER, R. y GRINDER, J. (1980). *La estructura de la magia. Lenguaje y terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

BEARDSLEE, W. R. (1989). The role of self-understanding in resilient individuals: The development of a perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, *59*(2), 266-278.

BEYEBACH, M. (2006). *24 ideas para una psicoterapia breve*. Barcelona: Herder.

BUDNER, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, *30*(1), 29-50.

CARBELO, B. (2005). *El humor en la relación con el paciente. Una guía para profesionales de las salud*. Barcelona: Masson.

CATRET, A. (2007). *Infancia y resiliencia: actitudes y recursos ante el dolor*. Valencia: Brief.

CAVELL, M. (2003). Freedom and forgiveness. *International Journal of Psychoanalysis, 35*, 515-531.

CHENG, S. T. y YIM, Y. K. (2008). Age Differences in Forgiveness: The role of future time perspective. *Psychology and Aging*, *23*(3), 67-680.

CHIROLEU, A. (2007). Senderos en la niebla: Reflexiones acerca del cambio en la universidad. *Fundamentos en Humanidades vol. VIII, 016*, (43-52). Argentina: Universidad Nacional de San Luis.

COPERRIDER, D. Y WHITNEY, D. (2005). *A positive revolution in change*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.

COSGROVE, L., Y KONSTAM, V. (2008). Forgiveness and forgetting: clinical implications for mental health counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, *1*, 1-13.

COVEY, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.

CYRULNIK, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.

— (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

— (2005). *Bajo el signo del vínculo. Una historia natural de apego*. Barcelona: Gedisa.

— (2009). *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida*. Barcelona: Gedisa.

DE LA TORRE, S. (Coord.) (1998). *Cine para la vida: formación y cambio en el cine*. Barcelona: Octaedro.

— (Coord.) (2005). *El cine, un entorno edicativo*. Madrid: Narcea.

DENHAM, S., NEAL, K., WILSON, B., PICKERING, S., BOYATZIS, C. (2005). Emotional. Development and Forgiveness in Children: Emerging Evidence. En E. Worthington (Ed.). *Handbook of forgiveness*. New York: Routledge.

EHRENSAFT, E. y TOUSIGNANT, M. (2003). Ecología humana y social de la resiliencia. En M. Manciaux (comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

ELZO, J. y CASTIÑEIRA, A. (2011). *Valors tous en temps durs*. Barcelona: Barcino.

ESPINOSA, A. (2008). *El mundo amarillo: si crees en los sueños, ellos se crearán*. Barcelona: Grijalbo.

ESQUIVEL, L. (2001). *El libro de las emociones. Son de la razón sin corazón*. 1.ª edición virtual **www.e-libro.net**.

FAISON, M. W. (2007). *The relationship of forgiveness to psychological resilience and health among African American women*. Minneapolis: Capella University

FLACH, F. F. (1988). *Resilience: Discovering a new strength at times of stress*. New York: Fawcett Columbine.

FERNÁNDEZ SOLÍS, J. D. y GARCÍA CERRADA, J. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

FILIPOVIC, Z. (1994). *Diario de Zlata*. Barcelona: Círculo de Lectores.

FORÉS, A. y GRANÉ, J. (2008). *La resiliencia, crecer desde la adversidad*. Barcelona, Plataforma.

FRANK, A. (1988). *Diario de Ana Frank*. Barcelona: Plaza y Janés Editores.

FRANKL, V. (1986). *La psicoterapia al alcance de todos: conferencias radiofónicas sobre terapeútica psíquica*. Barcelona: Herder.

FREDICKSON, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist, 91*, 330-335.

FREEMAN, J., EPSTON, D. y LOBOVITS, D. (2001). *Terapia Narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Barcelona: Paidós.

FULLAT, O. (2002). *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Madrid: Síntesis.

GARAIGORDOBIL, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(2), 217-235.

GARCÍA LARRAURI, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Madrid: Pirámide.

GARCÍA, M., MARTÍN, E. y TORBAY, A. (2007). *Factores que promueven la resiliencia en menores con medidas judiciales*. Dirección General de Protección del Menor y la Familia: Gobierno de Canarias.

GARMEZY, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals, 20*(9), 459-466.

GERMER, C. K. (2005). Mindfulness. What is it? What does it matter? En C. K. Germer, R. D. Siegel y P. R. Fulton (eds.): *Mindfulness and Psychotherapy*. Nueva York: Guilford Press.

GERGEN, K. (2006). *El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.

GIL, G. E. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis Doctoral de la ULPGC. Acceso online **http://acceda.ulpgc.es/handle/10553/4498**

GONZÁLEZ MARTEL, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cine fórum*. Madrid: Anaya.

GROTBERG, E. (1997). *La resiliencia en acción*. Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer.

GROTBERG, E. H. (1999). *Taping your inner strength: How to find the resilience to deal with anything*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

GRUWEL, E. (2007). *Diarios de la calle*. Barcelona: Elipsis.

HENDERSON, N. y MILSTEIN, M. (2003). *La resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

HORWITZ, L. (2005). The capacity to forgive: Intraspychic and developmental perspectives. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 53*(2), 485-511.

IDÍGORAS, A. R. (2002). *El Valor Terapéutico del Humor*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

INFANTE, F. (2001). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. (compiladores). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

ISEN, A. M., DAUBMAN, K. A. y NOWICKI, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131.

JÁUREGUI, E. (2007). *El sentido del humor: Manual de Instrucciones*. Barcelona: RBA.

JÁUREGUI, E. y FERNÁNDEZ, J. D. (2008). *Alta diversion: los beneficios del humor en el trabajo*. Barcelona: Alienta.

JÁUREGUI, E. (2009). *Amor y humor*. Barcelona: RBA.

JEFFERSON, G. (1984). On the organization of laughter in the talk about troubles. En J. M. Atkinson y J. Heritage (Eds.). *Structures of social action: Studies in conversation Analysis*. Cambridge: UK: Cambridge University Press.

KUMPFER, K. L. (1999). Factors and processes contributing to Resilience: The resilience framework. En M. D. Glantz & J. Johnson (Eds.). *Resilience and development: positive life adaptations*. New York: Plenum Publisters.

LANSKY M. R. (2001). Hidden shame, working through, and the problem of forgiveness in The Tempest. *Journal of the American Psychoanalytic Association 49*(3), 1005-1033.

LINLEY, P. A., JOSEPH, S. y WORD, A. M. (2006). Positive Psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1*, 3-16.

LUTHAR, S. S, CICCHETTI, D. & BECKER, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*(3), 543-562.

LYUBOMIRSKY, S., KING, L. y DIENER, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855.

MAGANTO, C. Y GARAIGORDOBIL, M. (2010). Evaluación del perdón: Diferencias generacionales y diferencias de sexo. *Revista latino-americana de psicología, 43*(3), 391-403.

MAGANTO, J. M.ª Y ETXEBERRÍA, J. (2010). La resiliencia: afrontar, construir, transformar. En C. Maganto y J. M.ª Maganto (Eds.). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Madrid: Pirámide.

MAKINEN, J. A., Y JHONSON, S. M. (2006). Resolving attachment injuries in couples using emotionally focused therapy: Steps toward forgiveness and reconciliation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*(6), 1055-1064.

MARINA, J. y BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Ed. Alianza.

MARTIN, R. (2008). *La Psicología del Humor*. Madrid: Orión.

MASLOW, A. (1943). *A Theory of Human Motivation. Psychological Review, 50*, pp. 370-396. Ontario: York University.

MASTEN, A. S. & COATSWORTH, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220.

MAX-NEEF, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay, Nordan-Comunidad.

MCCULLOUGH, M. E., BONO, G. y ROOT, L. M. (2007). Rumiation, emotion and forgiveness: Three longitudinal Studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 490-505.

MCCULLOUGH, M. E., WORTHINGTON, E. L. y RACHAL, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 321-336.

MELILLO, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia. En A. Melillo, E. B. Suárez y D. Rodríguez (Comps.) *Resiliencia y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

MORIN, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

MULLET, E., GIRARD, M. y BAKHSHI, P. (2004). Conceptualizations of Forgiveness. *European Psychologist, 9*(2), 78-86.

MUNIST, M., SUÁREZ OJEDA, E. N., KRAUSKOPF, D. y SILBER, T. J. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.

NARDONE, G. y BALBI, E. (2009). *Surcar el mar sin que el cielo lo sepa. Lecciones sobre el cambio terapéutico y las lógicas no ordinarias*. Barcelona: Herder.

NASBY, W. y YANDO R. (1982). Selective encoding and retrieval of affectively valanced information. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 1244-1255.

NMMC (2009). Leonard Hussey's Banjo. *National Maritime Museum of Cornwall*. En **http://www.nmmc.co.uk/index.php?page=Collections&type=&id=191&choiceid=90**. (Consults: 13/12/2011)

ORTEGA, J. C. (2005). «La banda sonora de nuestra vida». *El País*, Sección Cultura. 19/8/2005.

PÉREZ-SALES, P. (2006). *Trauma, Culpa y duelo. Hacia una psicoterapia integradora*. Bilbao: Desclée de

Brouwer.

QUINTANO, I. R. (2009). «¿Por qué mataron a Muñoz Seca?». *ABC*, Sección Firmas, 10/10/2009.

RICHARDSON, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(3), 307-321.

RODRÍGUEZ, C., TORBAY, A., GARCÍA, M. D. y MARTÍN, E. (2010). Prensa y construcción social de la imagen de menores con medidas judiciales. *Estudios sobre el mensaje periodístico, n.o 16*. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid.

ROGERS, C. (1993). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

ROJAS MARCOS, L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Madrid: Espasa-Calpe.

RUBIO, A. (2004). *22 historias clínicas progresivas de realismo existencial*. Barcelona: Edimurtra.

RUTTER, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331.

— (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy, 21*, 119–144.

SÁBATO, E. (2003). *La resistencia*. Buenos Aires: Planeta.

SALAMEH, W. y FRY, W. (Eds.) (2004). *El Humor y el Bienestar en las Intervenciones Clínicas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

SELIGMAN, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

— (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. En C. R. Snyder y S. López (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.

SELLS, J. N. y HARGRAVE, T. D. (1998). Forgiveness: a review of the theoretical and empirical literature. *Journal of Family Therapy, 20*, 21-36.

STEPP, G. (2008). Desarrollando la resiliencia en un mundo turbulento.

SIEBERT (2007). *La resiliencia: construir en la adversidad*. Barcelona: Alianza.

SIMÓN, V. (2007). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*. Vol. 17, n.o 65, 5-30

SMUTS, J. C. (1926). *Holism and evolution*. New York: Macmillan.

SUÁREZ OJEDA, E. y MELILLO, A. (2001). *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

TEASDALE, J. D. y FOGARTY S. J. (1979). Differential effects of induced mood on retrieval of pleasant and unpleasant events from episodic memory. *Journal of Abnormal Psychology, 88*, 248-257.

THEIS, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (compilador). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

TARKOVSKI, A. (1994). *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el cine*. Madrid: Rialp.

UNAMUNO, M. (1973). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Espasa-Calpe.

UNGAR, M. (2004). *A Constructionist discourse on resilience:* Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society*, 35; 341-365.

VAN GILS, J. (2004). Una pedagogía fundada en el respeto al niño yen el diálogo: la contribución de la resiliencia. En B. Cyrulnik et al. *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.

VANISTENDAEL, S. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en si mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

— (2003). La resiliencia en lo cotidiano, en M. Manciaux (Ed.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.

— (2005). *La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos*. 2º Congreso internacional de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes. Madrid.

VECINA, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo, 27*(1), 9-17.

VIERCI, P. (2009). *La sociedad de la nieve*. Barcelona: Debate.

WALSH, F. (2005). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Madrid: Amorrortu.

WERNER, E. E. y SMITH, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Mc-Graw-Hill.

WHITE, M. Y EPSTON, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

WORTHINGTON, E. L. y SCHERER, M. (2004). *Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce*

health risks and promote health resilience: theory, review, and hypotheses. *Psychology and Health*, *19*(3), 385-405.

AUTORES

Han participado en la elaboración de este libro

Autores y editores

FORÉS MIRAVALLES, Anna
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación consolidado GR-EMA (Entornos y Materiales para el Aprendizaje) del ICE de la UB, y del grupo consolidado de Innovación INDAGA'T (Grupo de Innovación Docente para favorecer la Indagación). Profesora invitada en universidades de Chile, República Dominicana, Rumania, etc. Es experta en el estudio de la resiliencia, habiendo publicado varias obras sobre el tema. Ha impartido talleres y conferencias de resiliencia, entre otras temáticas.

GRANÉ ORTEGA, Jordi
Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Sociología y magíster en Gestión Pública por la misma universidad. Sus ámbitos de trabajo son la promoción de la convivencia, la gestión de conflictos, los diálogos sociales y el pensamiento apreciativo. Es jefe de gabinete de la regiduría de familia, infancia y uso del tiempo y discapacidad en el Ayuntamiento de Barcelona y profesor universitario de la Escuela de Prevención y Seguridad Integral y Director del máster de Gestión Integral de Conflictos y Promoción de la Convivencia de la UAB. Es autor de diversos artículos y libros.

Autores y autoras

BURGUET ARFELIS, Marta
Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UB. Docente en másteres y postgrados sobre educación en valores, cultura de paz, mediación y gestión de conflictos. Miembro del Grupo de investigación en Educación Moral (GREM).

FERNÁNDEZ SOLÍS, Jesús Damián
Doctor en Pedagogía, especializado en la aplicación del humor al ámbito laboral y al crecimiento personal. Ha sido profesor de pedagogía en la Universidad Complutense y en la Universidad de Comillas durante 15 años. Es autor o colaborador de varios libros y numerosos artículos sobre el humor.

GARCÍA HERNÁNDEZ, M.ª Dolores
Doctora en psicología y profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna. En su docencia e investigación se ha centrado en el análisis de los valores, en su construcción y educación, así como en la

promoción y desarrollo de la educación socioafectiva.

GIL HERNÁNDEZ, Gloria
Doctora Europea en Educación Social por Las Palmas de Gran Canaria. Licenciada en Humanidades por la University College London. Actualmente centra su labor como investigadora y docente en el tema de la resiliencia aplicada a grupos sociales y entornos específicos diversos.

JÁUREGUI NARVÁEZ, Eduardo
Doctor en Ciencias Políticas y Sociales (Instituto Universitario Europeo). Es Profesor del departamento de *Business and Social Sciences* de Saint Louis University (Campus de Madrid). Es autor de numerosísimos libros y cofundador de Humor Positivo (Consultoría en la aplicación del humor al trabajo).

MAGANTO MATEO, Carmen
Profesora titular de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco. Profesora invitada en centros universitarios en el extranjero, (Ohio, Nevada-Reno, Argentina, Chile). Ha impartido talleres y conferencias desde la perspectiva de la psicología positiva, especialmente sobre el rol de las emociones en la vida cotidiana.

MAGANTO MATEO, Juana M.ª
Profesora titular de la Universidad del País Vasco. Autora de diversos libros y artículos en revistas especializadas derivados de su trabajo de investigación en los ámbitos del Diagnóstico en Educación, Orientación Familiar, Educación positiva y Multiculturalidad.

ORBEA, Roberto
Licenciado en Filología Hispánica y profesor de Lengua Castellana en el IES Zumaia (Gipuzkoa). Gran apasionado de la montaña, las películas y la educación.

PUIG ESTEVE, Gema
Enfermera, terapeuta ocupacional, educadora social. Master en intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y jóvenes en riego o conflicto social. Master en Terapia Breve Estratégica por el Centro di Terapia Strategica de Arezzo. Secretaria y miembro fundador de ADDIMA (Asociación para el desarrollo y la promoción de la Resiliencia).

RUBIO RABAL, José Luis
Psicologo Clínico por la UNED y Terapia Familiar en ITAD. Presidente y miembro fundador de la Asociación ADDIMA (Asociación para el desarrollo y la promoción de la Resiliencia).

TORBAY BETANCOR, Ángela
Doctora en Psicología es profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna. Su docencia e investigación giran en torno a la inteligencia intrapersonal e interpersonal, y al desarrollo de la competencia social.

COLECCIÓN SOCIOCULTURAL

Los libros de esta Colección son un instrumento teórico-práctico de análisis de la realidad que permiten comprender la dinámica social y los mecanismos que la mueven. Constituyen una importante herramienta para los profesionales de la Animación Social, el Trabajo Social y el Desarrollo Comunitario.

Dirige la Colección Gloria PÉREZ SERRANO, Catedrática de Pedagogía Social de la UNED

Títulos publicados

BARBA, C. y otros: *Organizaciones infantiles y juveniles de tiempo libre.*
BOUTIN, G. y DURNING, P.: *Intervenciones Socioeducativas en el medio familiar.*
ESCARBAJAL, A.: *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo.*
ESTANQUEIRO, A.: *Principios de la comunicación interpersonal.*
FERNANDES, E.: *El nuevo marco socioindustrial del siglo XXI.*
FERNÁNDEZ LLOPIS, E.: *Los Equipos Asistenciales en las Instituciones.*
FORÉS, A, y GRANÉ, J.: *La resiliencia en entornos socioeducativos. Sentido, propuestas y experiencias.*
GARCÍA ALBA, J.: *Hacia un nuevo enfoque del Trabajo Social.*
GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SÁEZ CARRERAS, J.: *Del racismo a la interculturalidad.*
GARCÍA MÍNGUEZ, J.: *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos.*
GARCÍA-RINCÓN, C.: *Educar la mirada. Arquitectura de una mente solidaria.*
GEISSLER, K. A. y HEGE, M.: *Acción Socioeducativa. Modelos, métodos, técnicas.*
HENRY, A y otros: *Trabajo Social con grupos. Modelos de intervención.*
HERNÁNDEZ LUCAS, A.: *Cultura y desarrollo en el medio rural.*
LILLO, N. y ROSELLÓ, E.: *Manual para el Trabajo Social Comunitario.*
LIMÓN, M.ª R. y CRESPO, J. A.: *Grupos de debate para mayores. Guía práctica para animadores.*
MERINO, J. V.: *Programas de Animación Sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación.*
MIGUEL, S. de: *Perfil del animador sociocultural.*
MONDRAGÓN, J. y TRIGUEROS, I.: *Intervención con menores. Acción socioeducativa.*
NATIONAL INSTITUTE FOR SOCIAL WORKS: *Trabajadores sociales. Su papel y cometidos.*
NATALE, M.ª L. DE: *La edad adulta, una nueva etapa para educarse.*
NICOLA, J. P. DI: *Reciprocidad hombre / mujer. Igualdad y diferencia.*
NOGUEIRAS, L. M.: *La práctica y la teoría del Desarrollo Comunitario.*
PÉREZ-CAMPANEIRO, M.ª P.: *Cómo detectar las necesidades de Intervención Socioeducativa.*
PÉREZ SERRANO, G.: *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos.*
— *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas.*
— *y Pérez de Guzmán, V.: El animador. Buenas prácticas de Acción Sociocultural.*
— *Qué es la Animación Sociocultural. Epistemología y valores.*
QUINTANA CABANAS, J. M.ª.: *Educación Social. Antología de textos clásicos.*
SALCEDO, D.: *Los valores en la práctica del Trabajo Social.*
SARRATE, M.ª L.: *Educación de adultos. Evaluación de Centros y de Experiencias.*
SEGURA MORALES, M.: *Jóvenes y adultos con problemas de conducta. Desarrollo de competencias sociales.*
TREVITHICK, P.: *Habilidades de comunicación en intervención social. Manual práctico.*
VALVERDE, J.: *El diálogo terapéutico en exclusión social.*

© NARCEA, S. A. DE EDICIONES, 2017
Paseo Imperial, 53-55. 28039 Madrid. España

www.narceaediciones.es

ISBN papel: 978-84-277-1805-0
ISBN ePdf: 978-84-277-1916-3
ISBN ePub: 978-84-277-2271-2

Fotocomposición e impresión: Fernández Ciudad, S. L.

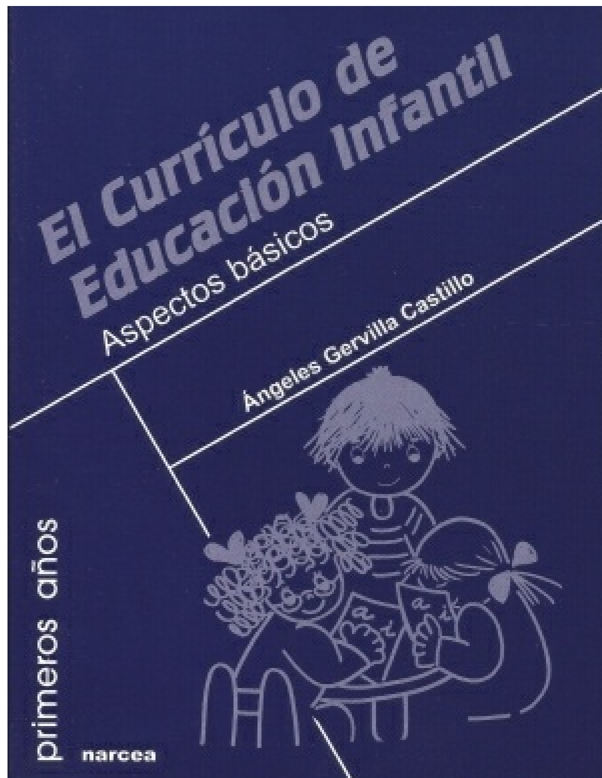
Cubierta: Armando Bayer

Todos los derechos reservados

*Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (**www.cedro.org**) vela por el respeto de los citados derechos.*

Sobre enlaces a páginas web

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporcione en ellas.


El Currículo de
Educación Infantil
Aspectos básicos
Ángeles Gervilla Castillo
primeros años
narcea

El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles
9788427720916
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones familila-escuela. Dedica un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

Cómpralo y empieza a leer

serie Educación-Especial

Mª T. Gómez Masdevall y V. Mir

ALTas CapaCidadeS en NiñOs y NiñAs

DETECCIÓN
IDENTIFICACIÓN e INTEGRACIÓN
EN LA ESCUELA y EN LA FAMILIA

narcea

Altas capacidades en niños y niñas

Mir, Victoria
9788427721715
152 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer]

El libro presenta y estudia los aspectos básicos y más importantes sobre la personalidad de los niños-alumnos con altas capacidades. Estos alumnos presentan características varias y desconcertantes, pudiéndose mostrar retraídos o comunicativos en exceso, libres hasta parecer indisciplinados, indiferentes o emotivos, y creativos e individualistas para evitar aburrirse. La obra incluye un anexo en el que se ofrecen varios Cuestionarios, diferenciados por edades, para facilitar la detección, tratamiento e intervención de altas capacidades, desde la valoración de la familia, el educador y el propio alumno. Su lectura facilitará al profesorado y a las familias un trabajo en equipo, es decir, la cooperación necesaria de ambos; evitando que el aburrimiento se instale en sus alumnos e hijos, y procurando que estos logren una autoestima correcta y la capacidad de autogestionar sus propias capacidades.

[Cómpralo y empieza a leer]


WILLIAM F. PINAR
LA TEORÍA
DEL CURRICULUM
ESTUDIO INTRODUCTORIO: JOSÉ Mª GARCÍA GARDUÑO
educación hoy estudios
narcea

La teoría del curriculum

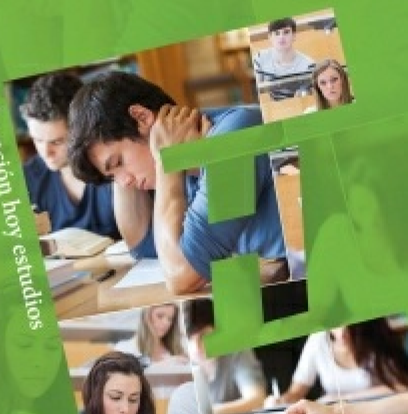
Pinar F., William
9788427721692
304 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

William Pinar es sin duda el teórico contemporáneo más importante del curriculum. Desde la década de los 70, Pinar ha encabezado los movimientos teóricos más importantes: la reconceptualizacion, la post-reconceptualización y la internalización del curriculum. Para este autor solo a través de la reconstrucción subjetiva del individuo podrá darse el cambio o reconstrucción social. El lector también podrá apreciar la originalidad de su teoría de género, raza y el "curriculum como lugar", así como sus argumentos en contra de las reformas educativas a las que el autor denomina "deformas". Pinar critica el desarrollo del curriculum, con base en lo procedimental; señala que vivimos en una cultura narcisista que diluye la subjetividad. Con la publicación de este libro, en el que por vez primera se traduce la obra de Pinar al español, el lector podrá apreciar la lucidez, originalidad y complejidad de la teoría pinariana del curriculum. Invitamos al lector interesado en los temas educativos y sociales a explorar la obra de este teórico magistral.

Dada la complejidad de la obra de Pinar y su desconocimiento en el idioma español, el libro se inicia con un amplio y documentado estudio introductorio a cargo de José María García Garduño, profesor de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México quien además ha llevado a cabo la revisión técnica. Ha traducido la obra Edmundo Mora, de la Universidad de Nariño.

Cómpralo y empieza a leer


DAVID DURAN
APRENSEÑAR
Evidencias e implicaciones educativas
de aprender enseñando
educación hoy estudios
narcea

Aprenseñar

Duran, David
9788427721685
144 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Este libro recoge por primera vez las evidencias científicas del neologismo –creado para la ocasión - aprenseñar: aprender enseñando. Las investigaciones disponibles muestran que, en determinadas condiciones, la actividad de enseñar –exclusivamente humana- comporta oportunidades de aprendizaje para quien la desarrolla. Si es así, ¿por qué no promovemos que nuestros alumnos aprendan enseñando a sus compañeros? Ello permitiría aprovechar las diferencias y acercar las instituciones educativas al aprendizaje informal que, potenciado por las tecnologías, ofrece relaciones igual a igual (P2P), basadas en aprender enseñando.

El libro recoge múltiples prácticas reales, en las cuales los estudiantes –en escuelas, institutos o universidades aprenden enseñando a sus compañeros. El libro ofrece, desde las evidencias de la investigación, guías prácticas para que los profesores podamos enseñar aprendiendo, lo que nos permitirá actualizar nuestros conocimientos y vivir la profesión con más plenitud.

Cómpralo y empieza a leer


DENISE VAILLANT y CARLOS MARCELO
EL ABC y D
DE LA
FORMACIÓN DOCENTE
educación hoy estudios
narcea

El ABC y D de la formación docente

Marcelo, Carlos
9788427722446
176 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Las transformaciones sociales del siglo XXI y la profesionalización de los docentes demandan una formación diferente y un desarrollo profesional docente sostenido. Sin embargo, en la práctica, la formación docente ha probado ser "resistente" y difícil de cambiar. ¿Cuáles son las capacidades que los docentes deberían poseer para impartir una buena enseñanza?

El ABC y D de la Formación Docente presenta un pormenorizado estudio de las cuatro fases clave que integran el proceso de formación de un docente: las etapas previas del of icio de enseñar; la formación inicial en una institución específica; los primeros años de ejercicio profesional y el desarrollo profesional continuo. ¿Por qué cuesta tanto atreverse a cambiar, a introducir innovaciones en la práctica habitual? ¿Cuál es el elemento clave que determina que las acciones de formación sistemáticamente sean fagocitadas por la realidad cotidiana, por la rutina? Son éstas algunas preguntas que este libro intenta responder.

El libro encierra una reivindicación de los docentes. Ellos importan -e importan mucho- para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Se necesitan, por tanto, buenas políticas para que la formación inicial, el inicio en la docencia y el desarrollo profesional de esos educadores les asegure las capacidades que van a necesitar a lo largo de su extensa trayectoria profesional.

Cómpralo y empieza a leer

Índice